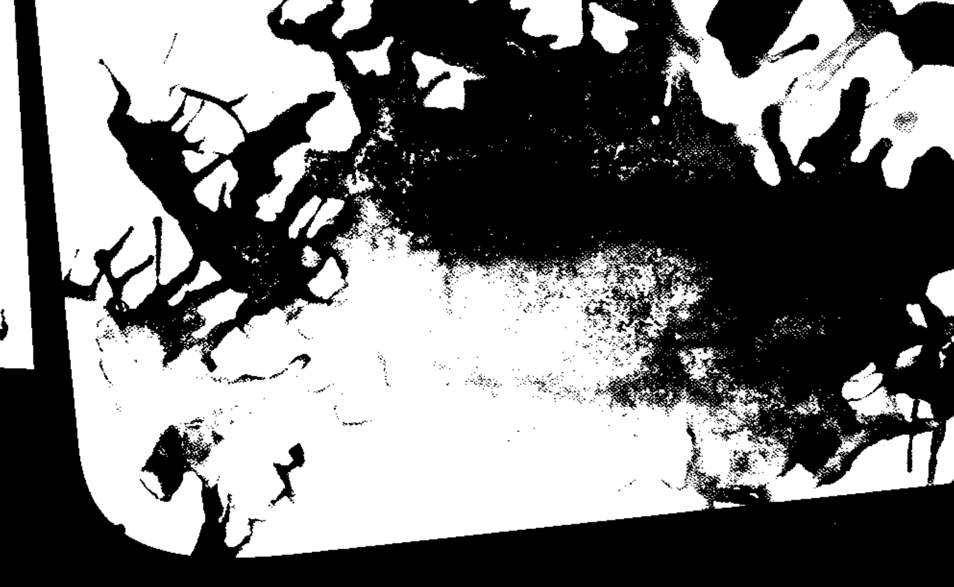
Educación inicial

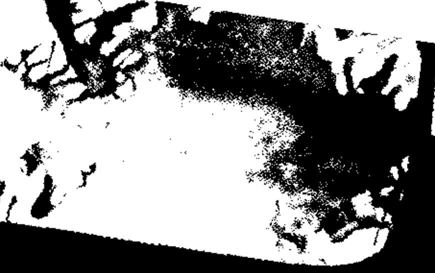


La planificación didáctica en el Jardín de Infantes

Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo

Laura Pitluk







Este libro plasma búsquedas, ideas y reflexiones sobre:

- La planificación didáctica: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cómo? El marco teórico que encuadra las decisiones educativas. Relaciones entre el marco teórico y las decisiones a nivel de la planificación.
- La relación con los documentos curriculares. Los contenidos y las estrategias y su inclusión en las planificaciones. La diferenciación y articulación de contenidos.
- Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: modalidades de organización y posibles modos de realización. Semejanzas y diferencias entre las unidades didácticas y los proyectos. El contexto. Procedimientos de realización de las unidades didácticas, diferentes posibilidades, elementos que la conforman. Los mapas conceptuales y las redes de contenidos.
- La inclusión de los componentes didácticos en las unidades didácticas y proyectos: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades, recursos, materiales, evaluación, tiempo y espacio.
- El rol del docente en el Nivel Inicial. Diferentes modelos de intervención docente. El docente como profesional responsable y reflexivo.
- El lugar del juego en el Jardín de Infantes. El juego trabajo y su inclusión en las propuestas. El trabajo juego y el juego centralizador. El juego libre en los sectores.







Laura Pitluk

Especialista en Nivel Inicial. Profesora de Educación Preescolar. Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior «J. B. JUSTO», perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora del Instituto de Educación Superior «S. C. de ECCLESTON», perteneciente al GCBA. Capacitadora del CEPA, Escuela de Capacitación Docente, perteneciente al GCBA. Capacitadora y coordinadora de diversos eventos, cursos y encuentros educativos en Argentina. Expositora en diversos congresos. Asesora de instituciones de Nivel Inicial. Autora de numerosos artículos sobre didáctica, planificación, proyectos, talleres, entre otros, en la Colección *0 a 5: La educación en los primeros años*, Novedades Educativas, y en la Revista Educativa *La Obra*. Coautora del libro *Aula Taller en el jardín de Infantes*, Troquel, y de los libros *Talleres de Vida 1 y 2*, APDH. Autora participante del libro *Itinerarios Didácticos en el Jardín Maternal*, Hola Chicos, y del libro *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*, Novedades Educativas.

La planificación didáctica en el Jardín de Infantes

Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo

Laura Pitluk



Pitluk, Laura
La planificación didáctica en el jardín de infantes : las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo - 1a ed. 3a reimp. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2008.
208 p. ; 22x15 cm. (Educación Inicial dirigida por Laura Pitluk)

ISBN 950-808-464-2

1. Educación Inicial- Planificación didáctica. I. Titulo
CDD 372.21

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

1ª edición, marzo de 2006
3ª reimpresión, junio de 2008

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN: 950-808-464-2

Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en junio de 2008 en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Dedico este libro especialmente
a mi hija Michu, a mi marido Silver, a mis padres Flori y Elias,
a Javi, a Ari, a Luli, a Javier, a Inés, a mis amigos,
a mis sobrinas bebés Sofi, Sarita, Shir y Noa,
a Nani, Mili y Tony,
al Doctor Felix Puchulu,
a Graciela Ilundain.

Índice 

Parte II

A modo de cierre

AGRADECIMIENTOS



A mi familia, por el amor, el sostén y el apoyo constantes. Por llenar mis días de sueños y proyectos. Por estar siempre y acompañarme en el camino de la vida.

A mis amigos, por estar y compartir la vida en todas sus instancias, integrándonos en lo esencial y lo cotidiano. Por ser parte fundamental de mi vida.

A mis alumnos, los pequeños de ayer y los adultos de hoy, por continuar enseñándome cada día que «vale la pena», por ser lo mejor de la tarea diaria, por darle sentido a ser parte de los proyectos educativos.

A los docentes, directivos y supervisores-inspectores del Nivel Inicial, incansables buscadores de alternativas, de caminos y de sueños posibles.

A los alumnos del Nivel Inicial, por el placer de verlos crecer día a día, por ser la esencia de mis utopías, el motivo fundamental de mis búsquedas y mi ferviente deseo de un mundo mejor.

A mis maestros, los que hoy siguen llenando de sentido la educación, los que ya no están presentes físicamente pero están vivos en cada institución, en cada sala, en cada propuesta educativa.

A los especialistas, que imprimieron su sabia mirada desde la especificidad de su área en algunos aspectos de los ejemplos de este libro: Beatriz Goris, Edith Weinstein, Graciela Perriconi, Patricia Berdichevsky, Mirta Garcia.

PRÓLOGO



Tejer juntos los sueños compartidos.

La *planificación didáctica en el Jardín de Infantes* constituye una obra que adquiere relevancia, fundamentalmente, por la ética que inspira la propuesta y por la experticia de la autora que atraviesa cada uno de los conceptos vertidos y cada una de las propuestas didácticas formuladas a modo de ejemplos.

Se trata de un libro donde se rescata la planificación como un instrumento de mediación entre la currícula, la propuesta institucional, la tarea en el aula y las posibilidades y deseos de aprender de los alumnos.

Laura Pitluk nos propone «pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones», a través de la reflexión conjunta y la anticipación de las acciones a realizar, pero de modo flexible, abierto y dinámico. La planificación como una instancia indispensable en la tarea del docente y de la propia institución. La planificación como un instrumento que permita la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje, y posibilite dar sistematicidad y coherencia a las acciones de los docentes en la cotidianeidad de su práctica. La planificación como un instrumento de trabajo que posibilite generar espacios de discusión y búsqueda, de reflexión y cambio, y de actividades compartidas donde se tejan los diversos caminos de la enseñanza y de los aprendizajes posibles.

La obra de Laura se estructura en dos grandes partes. La primera, predominantemente conceptual, refiere a grandes problemáticas relacionadas con la planificación. A la planificación como herramienta de trabajo y a los modos de organización en el Jardín de Infantes, al encuadre teórico de la misma, al rol de los docentes y de los directivos, al juego trabajo y su relación con las unidades didácticas y los proyectos, y a otras opciones complementarias para el trabajo en el aula como el trabajo juego, el juego centralizador, el juego dramático y los talleres.

En la segunda parte, eminentemente práctica, la autora formula propuestas didácticas específicas puestas en marcha por diferentes docentes en distintas instituciones, a modo de ejemplos, con diferentes alternativas de resolución para las distintas salas. Propuestas que, como lo expresa en forma reiterada Pitluk, tendrán que ser contextualizadas en función de la realidad de cada sala y cada escuela, y según la intencionalidad pedagógica y posibilidades creativas de cada docente.

Dos partes, una conceptual y otra práctica, pero dos partes que se hilvanan de tal modo que posibilita un ida y vuelta permanente en la lectura que podrá enriquecerla y con ello, enriquecer los modos y criterios para planificar y enseñar en el aula y la escuela. Dos partes que, a su vez, se estructuran a partir de algunos ejes conceptuales que estimamos son nucleares, no sólo para pensar la planificación, sino para pensar y sostener la propia práctica pedagógica.

Nos referimos a importancia que otorga la autora a la *profesionalización del docente* en el marco de la labor institucional; a la valoración del *trabajo institucional y en equipos* que permita tejer y compartir sueños, tomar decisiones y dar coherencia a los proyectos institucionales y los proyectos de aula, y entre ellos; a la importancia de la *articulación entre el proyecto curricular, el proyecto institucional y los proyectos de aula*; a la significatividad de las *secuencias didácticas* y su importancia con relación a la posibilidad de enseñar para que los alumnos aprendan en forma genuina y significativa; a los dos modos sobre los que propone estructurar las planificaciones de aula: las *unidades didácticas* y los *proyectos*; y al *juego* como un sostén regio de la enseñanza y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.

Específicamente, desde la misma Introducción al libro y en sucesivos capítulos de la primera parte, Laura desarrolla y destaca la importancia de la planificación en tanto instrumento de profesionalización docente y de enriquecimiento institucional, en contraposición con la improvisación y el trabajo individual, a solas, del docente. No podría ser considerada la profesionalización del docente sino en el marco del trabajo en equipos e institucionalmente, donde los docentes y los directivos

compartan conocimientos, intercambien puntos de vistas, negocien significados y vayan tejiendo los planes de acciones individuales, a la vez que se estructura la trama institucional. Una planificación institucional coherente con las planificaciones de aula de cada docente, y una planificación institucional donde cada docente se sienta parte de esa construcción, a la vez que se sienta autónomo para contextualizar su propia trama en relación a la diversidad de la población escolar de su sala. Laura nos invita a soñar juntos en la reconstrucción de la institución y en la coherencia y sistematicidad de la institución de lo instituido.

En este marco adquiere relevancia la articulación entre los diferentes proyectos: curricular, institucional y de aula, y la necesaria coherencia con el marco teórico y el enfoque didáctico que se adopte. Se destaca la importancia de adherir a un modelo didáctico, que define sus componentes y las relaciones entre ellos. Las relaciones entre objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales, tiempos, espacios y evaluación; a la vez que se desarrolla, a modo de ejemplo tipo, un proyecto institucional (PEI) con sus componentes y otras características que tienen que presentarse en ellos. Proyectos prototípicos que los directivos y docentes tendrán que contextualizar en virtud de su realidad escolar. Como la autora lo expresa, «cada institución organiza y explicita su propio proyecto institucional. Éste se basa en el planteo de metas y estrategias pensando en posibilidades de intervención y acción en relación con la identidad institucional, la reflexión sobre su realidad y las intenciones que sustentan el trabajo específico que se realiza. En el mismo deben participar todo los actores de la institución, a fin de que integre a los diferentes responsables de pensarlo, diseñarlo y ponerlo en marcha».

El equipo de trabajo tendrá que evaluar, retroalimentar y operacionalizar el proyecto institucional, año tras año, para que todos sean partícipes comprometidos y responsables de su puesta en marcha; y los proyectos de aula tendrán que construirse en función del marco jurídico-político-institucional y de la realidad contextual de los alumnos de la sala.

Un proyecto para el cual Pitluk propone y desarrolla un modelo prototípico, general, sólo a modo de ejemplo y, en dicho desarrollo, nos propone estructurar las planificaciones de aula a partir de dos modalidades complementarias: las *unidades didácticas* y los *proyectos*. Modalidades que cobrarán relevancia a la hora de su implementación, sólo si se realizan *secuencias didácticas*. Laura destaca la importancia de las secuencias didácticas con relación a la posibilidad de garantizar la continuidad y la significatividad de los aprendizajes de los alumnos,

y rescata, a su vez, al *juego* como un aspecto irreemplazable para la educación infantil.

En este marco nos invita a implementar el juego trabajo como una propuesta por excelencia para la labor cotidiana en los Jardines de Infantes, y desarrolla y da pautas para planificar propuestas de este y otros tipos de juegos e, incluso, de la modalidad de taller. Propuesta que cada docente tendrá que elegir, entre otras, y contextualizar a la hora de tejer sus propios planes de acción considerando sus propósitos y la diversidad de la población escolar. Una estrategia fundamental para hilvanar la enseñanza y el trabajo escolar, con el placer de aprender.

En suma, se trata de un conjunto de aportes, predominantemente conceptuales, que Pitluk articula y desarrolla con propuestas didácticas específicas en la segunda parte de esta obra. Propuestas de unidades didácticas y de proyectos donde se consideran cada uno de los conceptos vertidos en la primera parte. Propuestas que brindan elementos relevantes y orientadores para considerar en las planificaciones de aula, pero que tendrán que contextualizarse con respecto a su realidad escolar.

Una segunda parte que consideramos nuclear y que no mucho libros contienen. Una segunda parte que otorga rasgos singulares a esta obra al «llevar» al aula la propuesta general y al brindar las herramientas suficientes para que el docente pueda pensar y realizar sus propias planificaciones. Una parte que le otorga una importancia muy particular a este libro por la riqueza de los conceptos y la coherencia con las propuestas específicas.

Una propuesta que invita a leer, analizar y compartir este libro. Un libro de lectura recomendada donde se trasluce la ética y la experiencia de Laura Pitluk en sus recorridos por cada uno de los vericuetos de los Jardines de Infantes.

Y, como ella misma lo expresa, la planificación tiene que constituir una trama que se teja conjuntamente entre los actores institucionales. Una trama para tejer sueños compartidos.

Invitamos a compartir los sueños con Laura en la lectura del libro, y a compartir los sueños con los colegas en nuestra propia institución, a través del tejido de las tramas de la escuela como institución y de nuestra propia sala.

Rosario, 2 de febrero de 2006
NORBERTO BOGGINO



La importancia de la planificación como herramienta de profesionalización docente y de enriquecimiento institucional

Vale la pena partir de la idea del docente como un profesional que debe saber para poder enseñar, conocer para poder elegir, reflexionar para poder decidir.

Los profesionales de la educación, como todos los especialistas en determinadas profesiones y áreas, deben formarse y capacitarse para desarrollar sus actividades desde la toma de decisiones pensadas, fundamentadas y evaluadas; esto se realiza en estrecha relación con los fundamentos teóricos que sostienen las tareas y con la práctica concreta en la cual se ponen en juego estos fundamentos e ideas.

Pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y anticipar las acciones a realizar. Improvisar implica actuar rápidamente sin posibilidades de pensar y repensar las mejores ideas y formas de concretarlas. Contrariamente, diseñar las acciones en un tiempo y espacio organizado para buscar y prever lo considerado posible y acorde, posibilita la toma de decisiones consideradas óptimas en el momento de realizar las elecciones. Éstas serán, obviamente, revisadas, modificadas y retroalimentadas en el devenir cotidiano, pero

partiendo de las decisiones pensadas y fundamentadas, lo cual, sin lugar a dudas, es parte de la profesionalización docente.

Ahora bien, esta profesionalización pierde su sentido si se pone en juego como una acción individual desconectada de las acciones institucionales. Las instancias de planificación y diseño deben posibilitar el intercambio entre los docentes y con los equipos directivos que coordinan las diversas acciones. De este modo es posible enriquecerse y recrear las propias ideas en interacción con las de los demás, reconocidas como otras posibilidades. Valorar el trabajo en equipo como un insumo para las propias decisiones y como potenciador de la propia tarea significa priorizar el interjuego para dar lugar a alternativas diversas.

Por otra parte, la coherencia de las acciones al interior de la escuela –siempre desde el respeto por las peculiaridades– le imprime al proyecto institucional la esencia de la tarea diseñada por todos los actores. Esto es posible cuando se cuenta con espacios para discutir y pensar conjuntamente, a fin de que todos se sientan parte de las elecciones y decisiones, que deben ser lo suficientemente amplias para darle cabida a lo particular y a las diversas opciones de contextualización.

Los equipos directivos son los que pueden favorecer la articulación que presenta esta doble instancia de coordinación y diferenciación. Esto sólo es factible cuando se trabaja desde una comunicación abierta y desde la mirada democrática sobre las instancias cotidianas y la toma de decisiones fundantes del proyecto, que se pone en juego en cada una de las acciones y decisiones escolares.

Ser parte activa de la vida escolar implica una construcción de códigos compartidos y respetuosos de la diversidad. Se trata de una tarea compleja, pero que vale la pena, porque imprime coherencia e identidad a la vida escolar, y especialmente porque la conforma como una tarea profesional, pensada y no librada al azar. ¿No es ésta una de las «luchas» del Nivel Inicial para reconocerse y ser reconocido como un espacio educativo con identidad propia y valor en sí mismo?

Entonces, también vale la pena retomar la sensación de que aún es posible, de que todavía se pueden buscar nuevos caminos y sostener los sueños.

Vale la pena intentar reconstruir este mundo recreando nuevas utopías que abran las puertas a una vida plena de sentidos y a escuelas colmadas de proyectos democráticos e ideas con significados verdaderos.

«El destino reservado a los niños depende de la actitud de los adultos» (Doltó, 1986).

Sobre el anhelo de tejer juntos sueños compartidos...

Tengo un sueño
MARTIN LUTHER KING

Tengo un sueño,
un solo sueño,
seguir soñando.

Soñar con la libertad,
soñar con la justicia,
soñar con la igualdad,
y ojalá ya no tuviera
necesidad de soñarlas
(...)

Soñar con la paz,
en el mundo,
en mi país,
en mí mismo,
y quién sabe
cuál es más difícil
de alcanzar.

Soñar que mis cabellos
que ralean y se blanquean
no impiden que mi mente
y mi corazón sigan jóvenes
y se animen a la aventura,
sigan niños y conserven
su capacidad de jugar.

¿Por qué una poesía sobre los sueños en un libro sobre planificación?

- Porque entiendo a la planificación como una trama para tejer sueños.

- Sueños de niños que juegan y aprenden.

- Sueños de propuestas significativas que generan aprendizajes importantes, de recorridos de enseñanza ricos y respetuosos, de jornadas productivas y no inertes, de objetos y espacios para todos.

- Sueños de estrategias docentes que promuevan situaciones de buena enseñanza, de docentes ocupados en la promoción de lo humano.

- Sueños de gobiernos comprometidos con la educación de su pueblo y el respeto por los derechos de todos los niños.

- En definitiva, sueños de aportar a la construcción de un mundo mejor.



PARTE I



Capítulo 1

La planificación como herramienta de trabajo

Fundamentos y funciones: el por qué y el para qué de la planificación didáctica

La planificación es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza, sustentados en las tramas escolares que integran la riqueza y la complejidad de las tareas en las instituciones educativas. Es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta mirada no puede ser entendida como una estructura cerrada sino como un entramado de elementos articulados en función de las metas educativas.

La planificación didáctica es un instrumento de trabajo para todos los integrantes de las instituciones educativas. Encuadra las tareas, permite prever y organizar las acciones, anticipa situaciones, implica la toma de decisiones fundamentadas. Es uno de los «espacios escolares» de reflexión, pensamiento, discusión, búsqueda, modificación, actividad compartida. Pero, para cumplir con estas funciones, debe ser realmente pensada como una herramienta que brinda insumos a los «haceres educativos» y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias.

Prever las propuestas a realizar permite la toma de decisiones desde la reflexión y la elección dentro del abanico de posibilidades; abanico que se amplía si la creatividad hace su entrada en el escenario

didáctico, dando lugar al permiso para pensar cosas nuevas y salir de los estereotipos que se conforman sobre la falta de tiempos para innovar. La tarea estereotipada, las repeticiones injustificadas, las acciones apuradas para cumplir con lo solicitado nos convierten en meros ejecutores de lo ya hecho.

Esto no significa quitarle importancia a la reiteración creativa y necesaria de propuestas, ni al acercamiento renovado al conocimiento. No se asemejan las decisiones de volver sobre contenidos, actividades y materiales en función de la enseñanza y los aprendizajes, a las repeticiones cuyo único fin es llenar los vacíos producidos por la falta de diseño y organización de propuestas.

Por otra parte, es necesario destacar que los educadores no deben situarse como ejecutores de lo pensado por otros. Nadie debe reemplazarlos en su función de decidir, elegir, pensar, recrear, diseñar las propuestas educativas. Los documentos curriculares plasman un proyecto educativo del cual son parte todos los integrantes del sistema; pero ser parte no significa hacer sin pensar ni repetir sin decidir y elegir. Por el contrario, significa abordar desde la deconstrucción y la reconstrucción de las diferentes opciones, contextualizándolas en función de la propia realidad.

Los documentos actuales, sustentados en estos pensamientos, no presentan ideas acabadas y únicas que deben ser repetidas, sino propuestas a modo de ejemplos para ser repensadas y recreadas. Estas propuestas a modo de ejemplo no funcionan como «recetas estereotipadas» sino como un «recetario amplio y posible» que puede y debe irse modificando en la medida en que se le incorporan las nuevas «recetas» que van surgiendo, tanto de las nuevas ideas como de la recreación que se va realizando en la práctica de lo primeramente pensado. Los documentos imprimen una identidad al proyecto general, cada institución y cada educador le da su impronta personal a las propuestas. Esta identidad particular responde especialmente al contexto social y escolar, a las características grupales e individuales de los niños, a las posibilidades concretas con que se cuenta[1].

El trabajo compartido y la búsqueda conjunta de posibilidades e ideas enriquecen la tarea que cada docente realiza en su aula. El trabajo en equipo posibilita el acceso a diferentes opciones, el enriquecimiento

1. Ver en Terigi, Flavia. *Programa de Transformación de la Formación Docente (P.T.F.D.) de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*. 1993.

mutuo y el logro de instancias en común que caracterizan a una institución educativa.

Si bien la planificación no garantiza la riqueza de las jornadas, pensar y diseñar previamente permite contar con más tiempos y espacios para «recibir» y abordar la simultaneidad de hechos que se presentan en las situaciones concretas en las escuelas. Si las situaciones de enseñanza son complejas y están «cruzadas» por gran cantidad de imprevistos simultáneos, es importante evitar en las «escenas concretas» las resoluciones posibles de ser anticipadas, para dedicarse con mayor disponibilidad a la toma de decisiones sobre aquello que no se puede prever ni decidir con anterioridad.

Organizar previamente las tareas, planificar las acciones, diseñar las propuestas amplía las posibilidades de centrar la mirada en el grupo, los niños y el desarrollo concreto de lo pensado.

Características

La planificación, entendida como un boceto previo a las acciones, como una posibilidad de decidir en un espacio de disponibilidad para reflexionar y elegir, debe pensarse como una trama abierta, flexible, modificable.

Significa que, desde el mismo momento en que se piensa y se plasma en un papel, ya comienza a modificarse y reordenarse. Esto es parte de su función, de su conformación, de su sentido.

Muchas veces la planificación no se plasma en un papel, pero ha sido pensada y organizada mentalmente. Es importante que todo aquello que «se tiene en mente» sea plasmado por escrito, ya que esto permite no sólo la posibilidad de repensarlo y reelaborarlo sino también la de comunicarlo. Recordemos que esta última es una de las funciones de la planificación y forma parte de la impronta de la tarea educativa, ya que implica la posibilidad de supervisión y de reemplazo si fuera necesario.

Sabemos que la complejidad de la práctica supera indefectiblemente las posibilidades de anticipar y describir las acciones. Destacamos la importancia de ir modificando lo previsto en función de lo que surge. Acordamos con las variaciones que se producen al darle vida a las propuestas: duró mas de lo pensado entonces..., tuvimos que concluirla antes porque..., hoy no pudimos hacerla pero..., debemos retomarla mañana pues..., necesitamos volver a hacerla para..., consideramos realizarla cuando las condiciones estén dadas.

Siempre que la justificación esté centrada en lo que se considera mejor para los niños y resulte en beneficio de la tarea educativa, consideramos totalmente adecuados los «movimientos» que se realicen.

Sin embargo, aunque es importante que la planificación sea cotidianamente «revisada» y rediseñada, si debe ser continuamente modificada conviene pensar acerca de los motivos y sobre cuáles son los aspectos que se han considerado en el momento de diseñarla. Si realmente se consideran los actores que la pondrán en marcha y todos los que participarán en su desarrollo; si existe claridad sobre las metas y sus relaciones con las propuestas, sobre aquello que se quiere enseñar, así como los tiempos, espacios y objetos necesarios para hacerlo, difícilmente serán necesarias tantas modificaciones que obliguen a replantearse constantemente lo propuesto.

Por otra parte, una planificación implica establecer relaciones entre los diferentes elementos que la componen, entre lo que se diseña y el contexto en el cual se va a desarrollar, entre las acciones de los diferentes integrantes de las instituciones educativas. Asimismo incluye la organización y coordinación de las tareas de los docentes, de los directivos y del personal que acompaña el desarrollo de lo cotidiano.

Componentes

Los componentes del modelo didáctico, que se definen en el mismo de manera teórica, son los elementos que componen la planificación.

Éstos van cambiando a lo largo del tiempo en estrecha relación con los cambios que van experimentando los marcos teóricos y los encuadres didácticos.

En la medida en que se modifican las ideas educativas, se presentan diferentes marcos teóricos que implican concepciones específicas sobre la idea de hombre, de educación, de enseñanza, de aprendizaje, enmarcadas en los aspectos ideológicos que las sustentan[2]. Estas concepciones implican una concepción peculiar sobre la educación y le dan una identidad específica al encuadre didáctico que se asume. Los lineamientos de la política educativa presentan, de manera explícita o implícita, dichas concepciones sobre las que se sustentan las decisiones relativas a la programación y práctica de la enseñanza.

---

2. Harf, Ruth. *Estrategias docentes: el docente como enseñante.* GCBA. Dirección de nivel Inicial. Buenos Aires, 1997.

Obviamente en las situaciones de enseñanza no se plasman siempre ni de la misma manera estas concepciones y lineamientos. El desarrollo de las prácticas escolares cotidianas está teñido de las particularidades personales, grupales y contextuales que le dan riqueza a la vida en las aulas. No obstante, de alguna forma determinan los aspectos que se tienen en cuenta y los «permisos» para poner en juego las acciones. La autonomía escolar incluye las innovaciones pero integradas en un encuadre compartido. La autonomía docente implica la toma de decisiones propias en relación con el encuadre que sustenta el proyecto educativo general a nivel institucional y de la política educativa.

Cuando estos marcos dan lugar a diferentes resoluciones de sus planteos y permiten la entrada a diversas modalidades de puesta en marcha, la educación puede cumplir con su meta más alta: acompañar a los alumnos en los aprendizajes en y para la vida, no fabricar ni moldear sino enseñarles que la escuela puede ser un espacio en el cual la tarea y el placer dan lugar a construcciones que los incluyan en una vida digna de ser vivida.

Podemos sintetizar, retomando a Sacristán, que la enseñanza como práctica social se da en un contexto histórico que la determina.

«Vivimos en una sociedad surcada por la desigualdad social, económica y cultural y puesto que los influjos del medio en el que nace el individuo no pueden ni evitarse ni neutralizarse en períodos tan tempranos, abandonar el desarrollo del niño/a al crecimiento espontáneo es favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen. Para los niños y niñas que pertenecen a las clases desfavorecidas, el desarrollo espontáneo supone su socialización en la indigencia material y cultural y en consecuencia la permanencia de la injusta discriminación. (...) Sin embargo, la enseñanza puede considerarse un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y comportamientos de los alumnos/as provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y estimulando su experimentación en la realidad» (Sacristán, 1992).



Capítulo 2

El encuadre de la planificación

La ética y las intenciones

«La primer lectura ya está hecha: la educación tiene que ver con la verdad y la justicia. Por lo tanto, se sugiere pensar que los hilos del telar son, precisamente, el conocimiento y la ética. El conocimiento, sin embargo, se relaciona con la búsqueda de la verdad, y la búsqueda de la verdad se encarna en el deseo de saber.»[1]

Como se explicitó en el capítulo anterior, los documentos curriculares plasman de manera explícita o implícita los lineamientos que dan cuenta del marco teórico y el enfoque didáctico, sobre los cuales se inscriben las prescripciones que orientan las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a las concepciones sobre las cuales se sustentan estas decisiones y lineamientos, los documentos pueden manifestar estrictamente qué se debe realizar y cómo, o presentarse como un encuadre que le da marco a las decisiones de instituciones y docentes.

Cuando la propuesta es que las mismas se encuadren en el proyecto educativo general pero desde la autonomía profesional y la contextualización en función de la diversidad de situaciones escolares, los documentos explicitan claramente todos los aspectos que los actores necesitan conocer y comprender para tomar sus propias decisiones y

1. Cullen, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 2004.

realizar las elecciones que consideren pertinentes. En cambio, cuando se sostienen en la idea de que estos actores ejecuten los prescripto, se presentan como documentos con reducidos marcos explicativos y excesivas indicaciones prácticas para la acción, que dan cuenta de pocas variaciones posibles en la realización concreta de las tareas.

En coherencia con el marco teórico y el enfoque didáctico, se establece el modelo didáctico y se definen sus componentes. Es decir, que el mismo responde a un determinado modo de pensar y entender la educación y las prioridades didácticas.

El modelo didáctico, como se dijo en el capítulo 1, define de manera teórica cuáles son sus componentes, qué se entiende por cada uno y cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos. Nos referimos a los objetivos, los contenidos, las estrategias, las actividades, los materiales, el tiempo y el espacio y la evaluación.

Estos componentes son los elementos básicos que conforman las planificaciones didácticas y dan sentido y coherencia al trabajo que se propone realizar. Se retomarán en el capítulo 4, al abordar los elementos que conforman las planificaciones en el Jardín de Infantes.

Dentro del planteo del marco que da sentido a las planificaciones, nos interesa destacar las condiciones que plantea Ausubel para que el aprendizaje sea significativo (ver cuadro 1), por considerar de vital importancia el análisis sobre los aspectos que favorecen el desarrollo de «buenos aprendizajes».

Muchas veces nos preguntamos por qué los alumnos no aprenden aquello que les enseñamos. Pensar en estas tres condiciones nos permite entender que para que el educando realice un aprendizaje significativo necesita:

1. *poder relacionar lo que está aprendiendo con lo que ya sabe,*
2. *que los contenidos estén organizados de manera de presentar una coherencia lógica que haga posible su comprensión*
3. *estar motivado y tener una predisposición para aprender significativamente.* El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno, quien debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva, pudiendo modificarlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones. El alumno debe confrontar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos (Coll y Sole, 1989).

CUADRO 1

Podemos sintetizar, según Ausubel[2], tres condiciones para que se realice un aprendizaje significativo. Para aprender significativamente es necesario que:

1. El contenido y el material sean potencialmente significativos. Es decir, el contenido debe ser coherente, claro, organizado, no arbitrario, ni confuso; la información debe ser significativa desde su estructura interna. La presentación que se efectúa debe contribuir decisivamente a la posibilidad de atribuirle algún significado poniendo de relieve su coherencia, estructura y significatividad lógica. Cuando esto no se da, muchas veces el sujeto opta por aprender en forma mecánica y repetitiva. **Esta es la Condición Lógica.**
2. El alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo, los conocimientos previos para abordar el nuevo aprendizaje. Es decir, que pueda establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos (ya existentes en la estructura cognitiva de la persona que aprende). **Esta es la Condición Psicológica.**
3. El alumno disponga de una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos, y como esto requiere esfuerzo, debe estar fuertemente motivado. La motivación implica que pueda atribuirle sentido a lo que se le propone; y este sentido que pueda poseer para el alumno dependerá de una multiplicidad de factores relacionados con sus propias características (creencias, actitudes, expectativas) y también con cómo se le presenta dicha situación (el contenido, el material, la propuesta). Cuantas más experiencias de aprendizaje de manera significativa vivencie un sujeto, más posibilidades de aprender significativamente, porque la capacidad del alumno para aprender significativamente un nuevo contenido está en gran parte determinada por sus experiencias previas de aprendizaje. **Esta condición tiene que ver con la motivación.**

Ahora bien, sabemos, retomando a Fenstermacher (1989), que no existe una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, sino más

2. Ver en Coll C. y Sole I., «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía* N° 168, Barcelona,1989.

bien una relación ontológica, es decir «de sentido». La enseñanza no garantiza que el aprendizaje se dé, porque el aprendizaje se produce por una infinidad de factores, muchos de los cuales son internos de cada sujeto y están influenciados por las experiencias personales de la persona que aprende. Sin embargo, el propósito de la enseñanza es promover los aprendizajes.

Entonces, no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende.

Según Fenstermacher (1989) la enseñanza implica la presencia de, al menos, tres elementos:

1. una persona que posee un conocimiento,
2. otra u otras que no lo tienen y lo quieren adquirir y
3. el conocimiento puesto en juego.

De diferentes formas, nos estamos refiriendo al deseo de aprender, a la intención del sujeto que aprende de realizar esos aprendizajes. Ahora bien, los que poseen este conocimiento y son los responsables de enseñarlos, tienen también un papel fundamental en la presencia de este interés por adquirirlo, especialmente en edades tempranas como las que abarca el Nivel Inicial.

Los educadores, desde los modelos y las propuestas de enseñanza que presentan, facilitan y promueven en las nuevas generaciones este proceso de reconstrucción.

«Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- Partir de la cultura experiencial del alumno/a.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido».[3]

Los educadores, desde sus estrategias y modos de intervención, pueden generar la formación de lo humano (Merieu, 2001) guiando los procesos sin interferir. Las estrategias de enseñanza no son neutrales, más bien ponen en juego sentidos que exceden nuestras intenciones y provienen de las historias personales y del propio rol docente. (Dussel y Carusso, 2000). Los docentes, como trabajadores sociales de la enseñanza, asumen decisiones «traspasadas» por las dimensiones morales. Las acciones y elecciones implican problemáticas a resolver, en relación con los fines que determinan y orientan las decisiones educativas. Reflexionar y cuestionarse sobre los propios conocimientos, ideas

---

3. Pérez Gómez en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992.

y actitudes, implica sacar a la luz dilemas importantes y abrir el camino a nuevas posibilidades.

Desde esta mirada, no se puede disociar el compromiso de la acción. Los docentes tienen un poder y una autoridad que los trasciende como individuos porque se vincula con el lugar que ocupan histórica y actualmente en la sociedad (Dussel y Carusso, 2000). Esa autoridad implica el hacer crecer a los otros, el incrementar, el promover lo mejor de cada sujeto. Impone la renuncia a querer ocupar el puesto del otro en el aprendizaje, admitiendo que el aprendizaje supone una reconstrucción de saberes por parte del sujeto que aprende, quien podrá inscribirlos en su propio proyecto (Merieu, 2001). La tarea del educador implica esencialmente el compromiso ético y la disponibilidad para esperar, escuchar, ayudar, sostener, presentar, incentivar.

Para que los niños tengan el deseo de aprender, necesitan adultos deseosos de generar una educación de calidad para todos. Educadores con una formación cultural puesta al servicio de la infancia y una escuela que promueva conocimientos en un marco de amor, paz y fraternidad (*Declaración de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. 1959).

Esto brindará la posibilidad de hacer efectiva una nueva cultura pedagógica capaz de contribuir a la construcción de seres humanos más solidarios y responsables (Jackson, 1991).

La situación de enseñanza

«En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

»En todo caso, en el aula, siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa... incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizajes pretendidos, provocando, a medio y largo plazo, en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos.»[1]

Toda situación de enseñanza implica la presencia y relación entre docentes que enseñan, alumnos que aprenden y conocimientos-

---

4. Pérez Gómez en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. *Op. cit.*

contenidos a ser abordados. La práctica de la enseñanza se desarrolla en un contexto que ejerce influencias fundamentales en el modo en que ésta tiene lugar y que determina de alguna manera qué contenidos se van a enseñar. Esto significa que los conocimientos que circulan en las aulas, están fuertemente influenciados por las características contextuales que se plasman en las decisiones a nivel del diseño o programación. También, por los modos personales de desarrollar las prescripciones y de seleccionar-organizar-implementar las propuestas.

Es muy importante tener en cuenta tanto las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como el estilo de planificación que se ponen en juego, como sustentos de la profesionalización docente y del enriquecimiento institucional. Conocer las teorías que sustentan toda práctica pedagógica para analizar esta última en función de acercarse a los cambios necesarios, se transforma en uno de los pilares básicos del trabajo docente; este eje debe abordarse en estrecha relación con la comprensión de que la didáctica se refiere tanto a la teoría como a la programación y práctica de la enseñanza.

La situación de enseñanza debe ser entendida desde la complejidad que la caracteriza, desde todos los imprevistos que pueden sucederse en el mismo momento de manera inmediata debido a una increíble posibilidad de causas diversas, desde su alto grado de riqueza.

Es bien interesante retomar, en este sentido, el modelo ecológico de análisis del aula, presentado por Sacristán (1992), porque plantea un modo de interpretar a la situación de enseñanza desde una perspectiva sistémica, es decir, como un sistema social abierto de comunicación y de intercambio:

«El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales...» (Sacristán, 1992). Se refiere a la recíproca influencia de las relaciones entre docentes y alumnos y a la importancia de «la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos» (Sacristán, 1992). «Afirman que, en la situación escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos pero no sólo ni principalmente como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad u organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar.»[5]

5. Sacristán, J. Gimeno en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. *Op. cit.*

La pregunta es: cómo conseguir armonizar los diversos aspectos presentes en la compleja vida del aula para «provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño/a» y «facilitar la aparición del contexto de comprensión común..., pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo las propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común».[6]

La enseñanza, el juego y los contenidos

Podemos decir que los contenidos son el «motor» de la enseñanza y el juego es el «sustento» de los aprendizajes. Esto significa reconocer que la enseñanza implica la presencia de los contenidos, es decir, los conocimientos que se enseñan en la escuela, y el juego es la «razón de ser» de las acciones de los niños y promueve sus aprendizajes, por lo tanto es base fundamental de las decisiones didácticas.

Actualmente revalorizamos a la enseñanza de los contenidos desde la mirada de la intencionalidad pedagógica. Desde esta visión el docente debe tender a la apropiación por parte de sus alumnos de aquellos saberes-instrumentos significativos y socialmente válidos, que les permitan desenvolverse autónomamente.

Como nada se aprende ni se construye en el vacío, enseñar contenidos posibilita la construcción de los aprendizajes, y la escuela es responsable de estos logros.

El juego asume un lugar primordial con respecto a la enseñanza y a los contenidos, ya no como estrategia metodológica, pero sí como fundamento de las propuestas y aprendizajes. Si bien no toda situación de enseñanza implica la presencia de componentes lúdicos, ni toda propuesta lúdica genera el juego en los niños[7], mirar la selección y organización de las actividades de enseñanza desde sus componentes lúdicos nos permitirá seguramente acercarnos a las posibilidades y modalidades de apropiación de saberes en el Nivel Inicial.

Entonces, se hace particularmente necesario trabajar desde las diferentes posibilidades de organización de propuestas con mayor o menor

6. Pérez Gómez en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. *Op. cit.*

7. Ver en Malajovich, Ana y otros. *Recorridos didácticos*. Paidos. Buenos Aires. 2000, y en Sarlé, Patricia. *Juego y aprendizaje escolar.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. 2001

presencia de componentes lúdicos, y replantear el modo de implementar las propuestas basadas en el juego: juego trabajo, trabajo juego, juego dramático, juego centralizador, talleres. Cada docente puede decidir cuáles de estas propuestas desarrollar con sus alumnos y qué peculiar organización imprimirle a las mismas. Se retomarán estos aspectos en el capítulo 5.

«A nuestro entender (...), la enseñanza puede considerarse como *un proceso que facilita la transformación permanente* del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad» (Pérez Gómez, 1992).

Sabemos que la enseñanza enriquece los aprendizajes personales, siempre que sea respetuosa de los procesos de cada alumno y esté organizada *desde la participación y la autonomía.*

Podemos organizar situaciones de enseñanza que favorezcan el crecimiento y el desarrollo de los niños como sujetos capaces y potentes.

Debemos recordar que el modelo y el estilo de enseñanza, de docente y de escuela que plasmamos en lo esencial y en lo cotidiano, dan cabida a la formación de sujetos desde instancias completamente diferentes.

La conformación de un mundo pleno de derechos y de justicia sólo es posible con la participación responsable de todos, y la educación tiene mucho para hacer y decir al respecto.

La «buena enseñanza»[8] y el lugar de las estrategias

«Hay que luchar por el reconocimiento de este deseo de saber, que define la identidad docente, pues me animo a conjeturar que lo más profundamente deseado, como docentes, es que se nos reconozca como deseo de saber, no como dueños del saber ni como manipuladores del conocimiento. Sólo reconocidos como "deseo de saber" podemos enseñar, es decir, reconocer el deseo de saber de aquellos que, con nosotros, aprenden» (Cullen, 2004).

Es fundamental entender que no hay una única forma de enseñar

---

8. Fenstermacher, Gary, «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza* I, Paidós, Madrid. Barcelona, MEC, 1989.

sino múltiples posibilidades en función de los aprendizajes que quieren promoverse, el contexto, los niños, los saberes previos. Esto se vincula con la significatividad de los aprendizajes y el lugar de las estrategias que los docentes ponemos en juego para favorecerlos.

Pero no existe una relación lineal entre estrategias y contenidos porque hay diferentes estrategias válidas en función de los diversos contenidos y sus aspectos específicos[9]. Esto significa que sobre la base de una «buena enseñanza» respetuosa de los niños y sus aprendizajes, de los encuadres y de lo reconocido como moral y epistemológicamente bueno (Fenstermacher, 1989), encontramos diversas modalidades de puesta en marcha de las distintas propuestas.

Una estrategia, entonces, no es buena o mala aislada del contexto en la que se plasma, sino *adecuada o inadecuada* en relación con la situación y a aquello que se está trabajando. Nos referimos a los modos de organizar y concretar las propuestas en función de las diferentes versiones posibles desde las cuales contextualizar el trabajo sobre los contenidos, es decir, los distintos modos de concretar las acciones dentro del encuadre que plasma la modalidad democrática de la enseñanza. Descartamos, obviamente, toda estrategia tendiente a la apropiación vacía y mecánica de saberes bajo sistemas que llevan a la reiteración desinteresada en función de la modalidad de recompensas y castigos. Éstas no son ni moral ni epistemológicamente buenas ya que no posibilitan los aprendizajes verdaderos, creativos y elegidos, sino las resoluciones momentáneas y de compromiso.

Pensamos en educadores «expertos» en la búsqueda de lo que requiere la enseñanza de cada contenido para que pueda ser aprendido por sujetos peculiares en cuanto a su desarrollo y a su identidad. Pensamos en docentes que seleccionen y organicen una diversidad creativa de tareas como oportunidades de aprendizaje, como opciones elegidas desde la ética.

Desde este marco, el trabajo con la planificación didáctica implica elecciones y decisiones docentes e institucionales fundamentadas, claridad en las metas y saberes propios del Nivel Inicial, un estrecho conocimiento de los niños y su desarrollo, un trabajo de reflexión y evaluación constantes, el análisis crítico de la realidad, la revisión permanente de las propuestas y estrategias, el replanteo de las acciones y del rol del educador como responsable directo de los procesos de los alumnos y una mirada atenta al tipo de hombre que se quiere formar.

---

9. Ver en Harf, Ruth. *Op. cit.*

Implica comprometer a los docentes en las actividades de diseño y desarrollo de prácticas que las hagan realidad, desde el compromiso y las decisiones ético profesionales.

Sabemos que la teoría nos sirve para analizar comprensiva y críticamente la práctica pedagógica en función de decidir las modificaciones, reajustes o variaciones pertinentes.

Dentro de un modelo que nos plantea la formación de sujetos activos, críticos y constructores de sus propios procesos de aprendizaje, los docentes deben apropiarse de los saberes-instrumentos necesarios para participar y decidir. Deben estar capacitados para asumir el rol que hoy la sociedad y el sistema educativo les plantean.

«Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preocupaciones e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales» (Pérez Gómez, 1992).

Ahora bien, «Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos/as exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo, del aula y del colectivo escolar. Solo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad» (Pérez Gómez, 1992).

Esto se enseña y se aprende desde las primeras experiencias escolares en la vivencia de las situaciones cotidianas.



Capítulo 3

El rol de docentes y directivos en la planificación

La tarea en las instituciones: qué y quiénes

Teniendo en cuenta los lineamientos que explicitan el encuadre educativo, y en relación con el planteo de los documentos curriculares, cada institución organiza y explicita su propio proyecto institucional. Éste se basa en el planteo de metas y estrategias pensando en posibilidades de intervención y acción en relación con la identidad institucional, la reflexión sobre su realidad y las intenciones que sustentan el trabajo específico que se realiza. En el mismo deben participar todo los actores integrantes de la institución, a fin de que integre a los diferentes responsables de pensarlo, diseñarlo y ponerlo en marcha.

El Proyecto Educativo Institucional: caracterización y componentes

El PEI o Proyecto Educativo Institucional incluye:

1. Los fundamentos de la tarea específica en una institución determinada
2. Sus metas: propósitos y objetivos
3. Los contenidos básicos
4. Las estrategias fundamentales

5. Los modos de organización (horarios, distribución de tareas, reuniones de personal...)
6. El trabajo con las familias y la comunidad (reuniones de padres, entrevistas, informes, eventos, fiestas...)
7. La tarea que desarrolla cada miembro de la institución
8. La tarea específica de los docentes (con los niños, con las familias, con el equipo de dirección)
9. Las decisiones compartidas sobre cuestiones didácticas (los informes, los modos de organizar y presentar las carpetas y planificaciones...)
10. Las normas de funcionamiento y convivencia
11. Los aspectos formales
12. Los proyectos específicos que se van trabajando cada año.

Cabe aclarar que la determinación de contenidos para cada sala, que una institución diseña contextualizando los contenidos que presentan los Documentos Curriculares, integran el PCI o Proyecto Curricular Institucional. Éste puede plasmarse de manera integrada al PEI o como instrumentos diferenciados pero complementarios.

«Una tarea tan compleja como la educación institucional requiere de proyectos que aglutinen pretensiones y esfuerzos; un requerimiento que no se deriva sólo de la complejidad de la tarea, sino especialmente de la indeterminación constitutiva de la acción educativa; en otras palabras (...) se requiere de un *instrumento simbólico* con capacidad para representar de manera armonizada los distintos intereses que se ponen de manifiesto en el día a día de la escuela, dotando a las prácticas de un sentido compartido (...)» (Beltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso, 2000).

Según estos autores, es fundamental reparar en «lo que subyace a los propósitos u objetivos educativos, ámbito del que emana la atribución de sentido a la elaboración de proyectos en los centros escolares. Debemos insistir en que ese sentido no sólo radica en los propósitos u objetivos, sino, muy especialmente, en los principios que son precisamente aquello que subyace a éstos. Esos principios están, a su vez, estrechamente relacionados con los intereses y presupuestos en los que cada uno de nosotros estamos instalados, a partir de los cuales construimos las racionalizaciones que presidirán nuestras acciones o las justificarán retrospectivamente» (Beltrán Llavador y A. San Martín Alonso, 2000).

Un proyecto institucional a modo de ejemplo

Se presenta a continuación un PEI que incluye todos los elementos mencionados. Por la complejidad de la tarea de organización y escritura del proyecto institucional, en muchas oportunidades los equipos de dirección necesitan colaboración y asesoramiento para su diseño y concreción. Este ejemplo no integra el PCI (especificación institucional de los contenidos).



Proyecto Institucional del Jardín de los Chicos[1]

- **La propuesta de la institución. El encuadre de la tarea**

Es una propuesta basada en el juego, la socialización, la enseñanza y el aprendizaje. Le ofrece a los nenes un espacio del cual apropiarse, recortado y diferente del de la familia.

Se incorporan familias que tienen la posibilidad de elegir desde la necesidad del nene, sus ganas de jugar y estar con otros, desde la curiosidad, el querer y el mostrar interés por aprender.

Estas familias eligen la institución por presentar una estructura pequeña, con pocos grupos y reducidos en cuanto a la cantidad de niños. El ambiente físico es amplio, cálido, luminoso, colorido, con espacios verdes que permiten el contacto con la naturaleza, y a su vez protegido en cuanto al cuidado y el contacto personalizado; es una institución específicamente para niños pequeños, con una estructura flexible, abierta y dinámica en su organización, que posibilita mantener siempre la mirada en las necesidades de cada niño, cada familia, cada grupo.

El tipo de proyecto, las actividades que se realizan, los criterios organizativos y los tiempos de permanencia, posibilitan realizar una tarea basada específicamente en lo pedagógico. Se entiende lo pedagógico desde la mirada de la intencionalidad educativa, sustentada en el juego, la exploración, la socialización, el abordaje dinámico de los contenidos. Sobre la base del cuidado y las relaciones afectivas se realizan propuestas de enseñanza tendientes a favorecer determina-

1. PEI realizado en la institución (Directora: Andrea Fevre) en el marco del asesoramiento pedagógico de la autora de este libro.



dos aprendizajes propios de la edad. En este sentido se realizan las actividades cotidianas y las vinculadas con la crianza desde una mirada educativa que las alejan de lo meramente asistencial. Esto es posible porque los tiempos de permanencia no son extensos, por lo cual los niños no deben descansar en el horario en el que asisten al jardín, y las actividades de higiene y alimentación se realizan, además, con un matiz recreativo.

La propuesta está pensada para darle a los nenes y a sus familias toda la contención y confianza durante esta etapa.

Se busca brindar un encuadre de enseñanza y aprendizaje por medio de propuestas significativas y la intervención personalizada de los docentes. Esto facilita experiencias enriquecedoras y abre más posibilidades, sin generar un espacio alejado de la realidad cotidiana. El juego y la socialización tienen, junto a la enseñanza de los contenidos de los diferentes campos de experiencia, un lugar central de modo de apuntar a una formación integral. Está organizado como un espacio para favorecer y capitalizar la interacción y la riqueza del aprender con pares.

Se considera al nene como ser «potente», como un ser que puede, apuntando al desarrollo de su autonomía, al respeto por el otro, a los valores fundamentales como persona.

Sobre la base del respeto hacia el nene como persona, se prioriza el cuidado desde el lenguaje que se utiliza, el vínculo que se establece y el tipo de propuestas que se seleccionan.

• El proyecto se basa en los siguientes propósitos y objetivos:

Favorecer en los niños:

1. El desarrollo integral realizando propuestas que aborden todos los aspectos de la personalidad de manera integrada.
2. El desarrollo de una personalidad autónoma, participativa y creativa, capaz de disfrutar, de elegir y de tomar decisiones.
3. La posibilidad de compartir, cooperar y trabajar con los otros.
4. La posibilidad de explorar y comprender el mundo que lo rodea, accionar sobre los objetos y los espacios, y establecer relaciones.
5. El desarrollo de la comunicación gestual, corporal y verbal que le permita expresarse y comunicarse significativamente.
6. El acercamiento al área expresiva en todas sus manifestaciones, a través de la observación y la producción.



Que los niños:

- Sean partícipes interesados en las situaciones de enseñanza.
- Participen activamente de las propuestas.
- Desarrollen su potencialidad lúdica.
- Se expresen y se comuniquen a través de los diferentes tipos de lenguaje.
- Desarrollen su potencialidad corporal.
- Se apropien de los saberes importantes para su edad.
- Conozcan y comprendan paulatinamente el mundo que los rodea.

El proyecto se pone en marcha, en función de la contextualización de los contenidos que plantea el *Diseño Curricular del GCBA* y a través de actividades referidas al trabajo con:

- Lo expresivo, desde la plástica, la música, la literatura, la expresión corporal.
- El lenguaje, la comunicación verbal («hablar y escuchar», «leer y escribir»), corporal y gestual.
- El juego, el juego simbólico (la representación de situaciones de la vida cotidiana, del mundo que nos rodea), los juegos exploratorios, los juegos grupales, de construcción.
- La indagación del ambiente natural y social, de los espacios, los objetos, de las instituciones y los roles de las personas.
- El trabajo sobre lo motriz, la educación física, el logro de nuevas posibilidades con su cuerpo.

• Aspectos a considerar en el desarrollo del proyecto

Se considera que todo espacio es posible para el juego y el aprendizaje. Por lo tanto las salas y los patios del jardín se «arman y desarman», en función de las propuestas o necesidades.

Desde bien chiquitos proponemos salidas didácticas, como ir al teatro, hacer un picnic en Palermo, conocer algo del barrio, e incluimos visitas que resulten enriquecedoras para lo que se está trabajando.

El trabajo se da en una continua relación con la familia. Existen espacios formales pensados para el intercambio, tales como entrevistas para conocer el lugar, entrevista inicial, entrevistas de entrega de informe individual, reuniones de padres. Otros momentos de actividades compartidas, tales como festejos, momentos de juego y



actividades habituales, y otros que surgen de los proyectos, secuencias de actividades y unidades didácticas que se trabajan en los grupos.

Perfil del niño egresado

Nos proponemos haberle dado herramientas para ser:

- Crítico y reflexivo.
- Cada vez más independiente, autónomo y responsable de sus cosas.
- Capaz de participar activamente, interesándose por aprender. Abierto al conocimiento
- Buen compañero, solidario, comprometido con el grupo y la tarea.
- Capaz de jugar con otros, compartiendo un proyecto de juego.
- Capaz de valorar sus producciones y las de los demás.
- Capaz de resolver conflictos por sí mismo en diálogo con el otro.
- Capaz de elegir, de decir lo que piensa y quiere.
- Capaz de expresarse a través del afecto, el juego, el lenguaje corporal, verbal, gestual.
- Capaz de generar un juego rico y creativo.
- Capaz de expresarse y producir en las diferentes áreas de conocimiento.
- Capaz de establecer relaciones entre los hechos, acciones, situaciones.
- Capaz de proyectar, planificar, desarrollar un juego y evaluar su propia tarea y la de los demás.
- Capaz de realizar anticipaciones. De expresar sus conjeturas, fundamentar sus ideas, defenderlas, sostenerlas o reformularlas si es necesario.
- Capaz de indagar, de buscar información, de explorar. Curioso, inquieto e interesado por buscar y lograr nuevos conocimientos.
- Capaz de resolver problemas.
- Comprometido con normas de convivencia aceptadas e internalizadas por el bien común y no por la imposición del adulto.

Perfil del docente

- Comprometido y responsable.
- Creativo.



- Abierto al cambio.
- Reflexivo sobre su propia práctica.
- Afectuoso con sus alumnos.
- Capaz de trabajar en equipo.
- Abierto a la discusión y al análisis de su propia tarea.
- Capaz de reconocer sus fortalezas y sus límites.
- Capaz de pedir ayuda y buscar información.
- Capaz de poner el cuerpo.
- Capaz de contener.
- Capaz de establecer vínculos afectivos y de respeto.
- Capaz de establecer con los niños una comunicación fluida y cálida, tratándolos como personas y sin infantilizarse.
- Con capacidad de aprender e interesado por replantearse cosas permanentemente.
- Poseedor de conocimientos e interesado en formarse de modo permanente
- Capaz de plantear estrategias e hipótesis debidamente fundamentadas pudiendo reajustarlas y reformularlas si es necesario.
- Capaz de evaluar procesos y resultados, de diagnosticar para tomar la evaluación como punto de partida
- Capaz de plantear situaciones significativas cognitiva y afectivamente, escuchar, observar, orientar, brindar información.
- Capaz de convocar al trabajo grupal.
- Cálido, cordial y profesional en el trato con los padres. Espontáneo, comunicativo, con posibilidad de escuchar, acompañar y mantener relaciones profesionales.
- Cuidadoso de los materiales y los espacios.
- Capaz de organizar y proponer proyectos y planificaciones creativas, ricas y abiertas.

La realidad actual del Nivel Inicial marca la necesidad de clarificar conceptos para avanzar hacia una mayor rigurosidad en el pensamiento didáctico.

• La historia

Comenzó funcionando con grupitos de juego para nenes de 1 a 3 años, con una modalidad semejante a la de los grupitos rodantes. En la medida en que fue aumentando la cantidad de nenes, comenzaron a conformarse más grupos y se fueron incorporando docentes. Este



crecimiento continuó, con diferentes características, según la demanda de cada año. En este momento estamos comenzando un tránsito hacia una mayor formalización en cuanto a lo organizativo, sin perder la identidad y la modalidad de las propuestas.

• Aspectos organizativos

Aspectos generales

El jardín funciona todos los días en ambos turnos. Por la mañana, de 9.15 a 12.15, y por la tarde de 14.15 a 17.15 hs. Se ofrece la posibilidad de asistir a pre y post turnos, de 45 minutos previos o posteriores a la entrada o salida.

También se ofrece la instancia de elegir una frecuencia de tres o cuatro veces por semana.

Con los docentes

La selección de personal se realiza a través de entrevistas en las que se indaga acerca de la formación académica y la experiencia laboral. Antes de tomar la decisión se lleva a cabo una entrevista con una psicóloga a fin de abordar algunos aspectos que se consideran importantes para la modalidad institucional.

La evaluación de los docentes se realiza de manera continua considerando los siguientes aspectos:

- Lo formal.
- El desempeño.
- La capacidad de autoevaluarse.
- Lo institucional.
- Propuestas para continuar.

• El día a día

Los docentes ingresan media hora antes de la entrada de los niños, para poder organizar la tarea, los espacios y los materiales.

Cada docente cuenta con espacios individuales de supervisión que tienen una frecuencia semanal; en los mismos se anticipan y evalúan tareas y propuestas. Se realizan también reuniones mensuales con todo el equipo, en las cuales se abordan temas pedagógicos y aspectos organizativos.



Los docentes entregan planificaciones periódicas organizadas como unidades didácticas, proyectos o recorridos didácticos. La dirección las supervisa, orientándolos en las propuestas y en la puesta en marcha de las mismas. Así mismo, se entregan semanalmente cronogramas y evaluaciones que permiten un seguimiento de las acciones cotidianas.

Como parte del proyecto institucional, se realizan cada año proyectos compartidos, en los cuales todas las salas se integran para trabajar temáticas seleccionadas por su significatividad para la identidad institucional.

Cada docente tiene una carpeta que integra las planificaciones, las evaluaciones, los aspectos trabajados en las supervisiones y reuniones de personal, los datos de los niños y sus familias, las notas a los padres, la organización de las reuniones y actividades con los padres. En ella plasma todo su trabajo.

La entrega de unidades didácticas/proyectos/ recorridos didácticos de cada sala debe realizarse en la semana previa a su puesta en marcha, para su supervisión e incluir todas las propuestas que se llevarán a cabo durante ese período, tanto las vinculadas con el recorte o proyecto como las no vinculadas (secuencias o trayectos de las distintas áreas o aspectos). Las dudas referidas a la planificación se conversan previamente a la entrega formal de la misma. Todos los días lunes se entrega en la dirección la carpeta completa con el cronograma de la semana que comienza y la evaluación de la que finalizó.

• Algunas pautas y normas para una mejor organización y funcionamiento

- Luego de dos ausencias seguidas se llamará a la casa del nene para averiguar qué le sucede. Si tiene alguna enfermedad que le llevará varios días para reintegrarse, se repetirá el llamado. También se puede llamar junto con el grupo para que los nenes lo saluden.
- Los cuadernos de los chicos deben mirarse todos los días, durante los primeros momentos de la mañana, ya que hay informaciones que no pueden demorar en ser leídas. Las notas de los padres deben contestarse y/o firmarse para que sepan que fueron leídas y así generar la misma actitud en ellos con respecto a las notas que salen del jardín.



- Hay que organizar el envío de notas de manera tal que aunque un nene falte el día que salen las notas, esté garantizado que la información llegue a todas las familias a su debido tiempo.
- En cuanto al mantenimiento del orden y cuidado de los materiales, debido especialmente a la edad de los nenes, el hábito de ordenar está en pleno comienzo de su desarrollo y es importante ayudar a su formación desde el hacer de la institución. Cuidar que los materiales estén organizados, guardados según algún criterio, clasificados, porque esto colabora al respecto.
- Es importante cuidar especialmente la limpieza; si algún material se ensucia, resolverlo según cada caso, pero tendiendo a que los chicos lo laven, mandarlo a lavar, dejarlo separado para lavarlo después... En actividades de plástica prever una organización tal que contemple el pleno desarrollo de las mismas, es decir pensar anticipadamente qué será necesario tener en cuenta y preparado para que luego el trabajo de los chicos no se vea entorpecido.
- Respetar los horarios favorece la integración y la participación de los chicos, y la organización de la tarea en general.

• Breve compendio de cotidianeidades para no olvidar

- Mantener higienizados a los nenes.
- Mantener ordenadas y organizadas las pertenencias de los nenes a modo de facilitar su cuidado, posibilitando que ellos mismos puedan manejarse en forma independiente.
- Garantizar que se retiren del jardín con todas sus pertenencias y con los abrigos en época invernal. Desabrigarlos cuando cambia mucho la temperatura a lo largo de su permanencia en el jardín.
- Enseñarles que pueden solos: ponerse los abrigos, ponerse los pintorcitos, lavarse manos y cara, sacar el cuaderno de la mochila, ponerlo en el canasto, retirarlo y guardarlo antes de irse.
- Ampliar el ítem anterior a la mayor cantidad posible de tareas.

• Con las familias

La dirección siempre realiza una primera entrevista de acercamiento con los padres y luego con los niños. El objetivo de estos primeros



encuentros es participar a los adultos del proyecto de la institución y posibilitar a los chicos los primeros contactos con las personas, los espacios y los objetos significativos del jardín.

Una vez inscriptos, se realiza la primera entrevista formal con el docente «entrevista inicial», con el fin de conocer los aspectos más importantes de la historia y realidad de cada niño, aclarar dudas y preocupaciones, completar información y promover el acercamiento entre familia y jardín.

Paralelamente se realiza la primera reunión de padres de cada grupo a fin de poder explicitar la organización y propuestas para el período de inicio. Es una reunión informativa y de intercambio sobre el desarrollo de la tarea que se realizará.

A mitad de año se realizan los informes individuales en una reunión particular con cada familia, en la cual se conversa sobre el proceso realizado por el nene.

Para evaluar lo grupal, se realizan reuniones generales con la presencia de los padres de cada grupo, lo cual permite también plantear el camino a seguir.

A fin de año se reiteran estos dos momentos: la devolución individual y la reunión grupal.

• Otras actividades con los padres

- La visita de los padres a la sala, para realizar alguna propuesta cotidiana o de juego, vinculada con alguna secuencia o proyecto.
- Festejos con los diferentes miembros de la familia: mamás, papás, abuelos, hermanos, primos y amigos.
- Entrevistas informales a pedido de los padres o del jardín.
- Cartelera con distinto tipo de información y material sobre el que los chicos estén trabajando.
- Los viernes se invita a las personas que los retiran a pasar a la sala a compartir el momento de la despedida y a observar el trabajo de los distintos grupos en la semana.
- Se mantiene una comunicación fluida y diaria a través del cuaderno de comunicaciones, dando cuenta de las actividades realizadas, canciones y poesías aprendidas, pedidos, e informaciones en general.



- **Pedidos a las familias**

  - Las pertenencias deben llevar el nombre y una tira en la parte superior. Esto facilitará reconocer las prendas de cada uno, ayudar a los nenes a cuidarlas y mantener los abrigos colgados.
  - Una de las formas de comunicación entre la familia y la escuela se realiza a través del cuaderno de comunicaciones. Por tal motivo se debe trabajar especialmente sobre la idea de que diariamente lean el cuaderno y firmen sus notas, porque es la única manera de saber que la información fue recibida. Será un medio para que los padres estén al tanto de novedades de la sala y para que también escriban comentarios, inquietudes, autoricen a sus hijos en caso de retirarse de una manera diferente a la habitual, etc.

- **Medicamentos**

El jardín no administra ningún tipo de medicamento, **salvo expresa indicación del médico o los padres por escrito.**

- **Evaluación institucional**

La propuesta de evaluación está ubicada en un lugar central dentro del proyecto de la institución. La posibilidad de detenerse a mirar la tarea es indispensable si se pretende continuar aprendiendo y constituir una organización que aprende, con niños, docentes y directivos *que aprenden*.

La capacidad de reflexionar es un ingrediente elemental; además de contar con él, es indispensable alimentarlo y fortalecerlo, instalando un mecanismo que permita un análisis cada vez más ajustado y crítico que nos permitirá profesionalizar nuestra tarea. Desde el respeto por el otro no se pueden silenciar las dificultades, es necesario abordarlas desde el encuadre de la reflexión sobre la práctica personal y compartida.

Se evalúa el rol docente desde todas las variables que lo conforman y no en las especificidades de las personas que lo ponen en juego. Así las dificultades encontradas se trabajan como parte del aprendizaje compartido de docentes y directivos. Es importante poder hacer una valoración situacional en función de las peculiaridades que singularizan y definen nuestra institución.

Consideramos a la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como un medio para continuar proyectando, para tomar decisiones, para definir acciones transformadoras. Para poder valorar lo que se sabe hacer y se debe aprender. Para continuar desarrollando una actitud crítica y reflexiva. Para que cada docente pueda realizar una autoevaluación por escrito y en forma autónoma, contemplando la mayor cantidad de aspectos vinculados a su hacer pedagógico y cotidiano. Para evaluar el proyecto que ha sido encarado, el propio desempeño y el de los otros. Para realizar el diagnóstico de donde surgirán las nuevas propuestas de trabajo.

- **Calendario escolar**



El comienzo de las clases, los feriados, el receso escolar de invierno y la finalización de las clases se realizan según el calendario oficial.

Este proyecto presentado a modo de ejemplo da cuenta de los elementos y aspectos que componen un PEI, y a su vez de las especificidades, estilos y modalidades institucionales que deben presentarse en el mismo. Así mismo, expresa la idea de que el proyecto institucional abarca aspectos generales y también aquellos específicos que permiten que se plasme en lo cotidiano y concreto la ideología institucional y las prioridades. Éstas se traslucen en cada una de las decisiones y elecciones, y se pueden reconocer en las metas, contenidos, proyectos, propuestas, en los modos de abordar lo cotidiano, el trabajo con los padres, la tarea con los niños, en fin, en los fundamentos y en la cotidianeidad. Presentarlos en el PEI permite el acceso a esta información por parte de todo el personal de la institución (que se incorpora luego de su organización y participará de su evaluación y reorganización anual), los supervisores, las familias. Esto posibilitará la comprensión y el acuerdo sobre las prioridades institucionales por parte de todos los involucrados. No se presentan en este libro los proyectos específicos que se realizan cada año.

Al iniciarse el año escolar, los miembros de las instituciones deben releer críticamente el PEI para reelaborar y/o modificar lo necesario. Este es el momento en el cual se retoma la evaluación realizada al finalizar el ciclo lectivo anterior y se integran los proyectos específicos a llevar a cabo en el año que comienza. A modo de ejemplo podemos mencionar algunos de los que suelen abordarse: los derechos del niño, las

propuestas de ciencias, el diario de la escuela, diferentes propuestas lúdicas, el jardín y las familias: una tarea conjunta, de lengua y literatura, entre otros.

Es absolutamente necesario que:

- Los equipos de dirección participen como actores fundamentales, aunque reciban el asesoramiento y acompañamiento necesario, ya que son los conocedores y coordinadores directos del proyecto en todas sus instancias. Conocen y concretan los fundamentos, la ideología que los sustenta y el devenir cotidiano.
- Los docentes formen parte de su organización y de las decisiones que se ponen en juego, opinen, seleccionen, se comprometan con lo que se dice y se hace en función del proyecto de la institución en la cual desarrollan sus tareas como docentes.
- Participen todas las personas que trabajan en la institución y le dan identidad al proyecto desde sus haceres personales y grupales.
- El proyecto sea evaluado y retroalimentado cada año con todo el *equipo de trabajo, para que todos sean partícipes comprometidos* con el mismo y responsables de su puesta en marcha.

El proyecto institucional y los docentes

El proyecto se constituye como un referente de las acciones, a las que les imprime direccionalidad; su función, como la de toda planificación, se basa en conformarse como un boceto que actúa como referencia para la toma de decisiones. Nunca puede determinar estrictamente los pasos a seguir ni el accionar específico a realizar, se presenta como un encuadre de aspectos en común que integra los acuerdos en relación con los principios y el accionar institucionales.

Como se explicitó, el proyecto se evalúa y rediseña cada año a fin de establecer las modificaciones necesarias, recontratar entre todos lo diseñado y presentar las especificidades de cada ciclo lectivo (por ejemplo, definir el área y/o aspecto alrededor del cual girará el proyecto específico del año que comienza).

En estrecha vinculación con este proyecto, los docentes realizan en cada ciclo escolar sus planificaciones áulicas, teniendo en cuenta las características de los grupos de niños y la contextualización de las situaciones sociales, institucionales, familiares, grupales e individuales de sus alumnos en ese momento específico.

¿Qué planificaciones realiza el docente?

En el nivel áulico, es decir, para la sala y con el grupo concreto, cada docente realiza dos tipos de planificación:

1. La anual.
2. Las periódicas.

La anual implica la organización general y abarcativa de las metas, contenidos y estrategias que se abordarán a lo largo de todo el año. Implica explicitar los aspectos básicos a trabajar, los lineamientos generales en función de los cuales se desarrollarán las tareas y los ejes alrededor de los cuales se irán organizando las planificaciones periódicas; es interesante presentar las líneas sobre las cuales se abordará el proyecto institucional anual o algún proyecto de la sala que se llevará a cabo a lo largo de todo el año. Bajo ningún punto de vista se puede especificar en la planificación anual el recorrido de planificaciones periódicas que se realizarán en el ciclo escolar, ya que esto implicaría predeterminar al inicio del año todo lo que se va a ir desarrollando, sin contemplar los cambios que seguramente serán necesarios ni lo que vaya surgiendo en el desarrollo de las situaciones específicas.

Por el contrario, la propuesta se basa en:

1. Planificar el período de inicio antes de comenzar las clases, en función de la mayor cantidad y calidad de información obtenida sobre los niños, sus familias, sus contextos, sus experiencias escolares previas. En este sentido, es bien interesante que en la institución funcionen mecanismos de organización de la información, tanto la de años anteriores como la que se incorpora en el momento de la inscripción.
2. Evaluar el período de inicio y a partir de esta evaluación realizar la caracterización del grupo real y concreto, en función de la cual se organizará la planificación anual, siempre entendida como un «boceto general» que presenta los aspectos básicos a abordar durante el año, que se irán plasmando en cada planificación periódica.
3. A partir de esta planificación anual se organiza la primer planificación periódica, que puede ser tanto una unidad didáctica como un proyecto (o recorrido didáctico para el Jardín Maternal), integrada/o por secuencias didácticas o itinerarios.
4. A medida que cada unidad didáctica o proyecto (o recorrido didáctico) se va cerrando, el docente selecciona «junto con» el

grupo el recorrido que se abrirá para continuar, en función de lo que fue surgiendo en el trabajo realizado.

5. Mientras finaliza la tarea sobre una unidad didáctica o proyecto (o recorrido didáctico), se planifica la instancia siguiente, a fin de que pueda ser elaborada, comentada y supervisada, antes de ser implementada.
6. Una vez finalizada la unidad didáctica o proyecto (o recorrido didáctico), se realiza su evaluación, teniendo en cuenta todos sus componentes, los aprendizajes realizados por los niños, lo grupal y la puesta en marcha docente de todas las instancias. (Ver cuadro 2.)

Retomando lo explicitado, las planificaciones periódicas en el Jardín de Infantes pueden presentarse como unidades didácticas, proyectos didácticos o secuencias didácticas. Se abordarán las especificidades y posibilidades de cada una en el capítulo siguiente.

Cabe aclarar que para las salas que integran el Jardín Maternal, se propone la organización de la planificación periódica en recorridos didácticos. (Ver cuadro 3.)

Tan importante como es la tarea de elaboración de las planificaciones por parte de los docentes, es la de asesoramiento y seguimiento por parte de los directivos. No es posible concebir el diseño y puesta en marcha de las acciones pedagógicas, sin el trabajo conjunto de docentes y equipos de dirección sobre las planificaciones áulicas y los proyectos específicos de cada sala.

¿Qué «miran» los directivos?

Las propuestas docentes y su coherencia con:

- Las metas.
- Los contenidos.
- Los materiales.
- El uso de los tiempos y espacios.
- La dinámica institucional.
- La tarea de las otras salas.
- El contexto grupal.
- El contexto familiar y social.

Es fundamental intervenir desde una mirada evaluativa basada en:

- Favorecer la reflexión compartida.
- Destacar lo positivo.
- Pensar y plantear conjuntamente los cambios necesarios.
- Crear un clima de confianza mutuo que posibilite la búsqueda de nuevas instancias.
- Recordar que todos los docentes tienen fortalezas y debilidades sobre las cuales es necesario trabajar.

Los directivos deben supervisar e intervenir respetuosamente desde la mirada de la integralidad y coherencia de las propuestas institucionales y la especificidad de la tarea de cada sala y cada docente.

Por su parte el docente para realizar las planificaciones áulicas de manera profesional y consciente, necesita recordar la importancia que tienen, para los aprendizajes de los alumnos, las propuestas que incluyen y cómo se llevan a cabo. Para esto, los docentes necesitan cumplir una tarea de análisis y reflexión sobre el lugar de los documentos curriculares y sus aportes a la tarea cotidiana, comprendiendo el marco teórico que sustentan las decisiones y propuestas educativas. Además, reflexionar sobre los diferentes aportes teóricos desde un marco que permita comprender la fundamentación de los lineamientos y las acciones que se intentan poner en marcha en el ámbito escolar.

«En estas implicaciones y aplicaciones, aún estamos en los balbuceos de un descubrimiento fundamental: que el ser humano es un ser de lenguaje desde su concepción; que hay un deseo que habita a este ser humano; que tiene potencialidades que nosotros sostenemos o que tornamos negativas...»[2] Por eso la selección y diseño de las propuestas deben «mirar a la infancia» desde la idea de sostener sus potencialidades.

---

2. Doltó, Francoise. *La causa de los niños*, Paidós. Barcelona, 1986.



Capítulo 4

Modos de organización de la planificación en el Jardín de Infantes

La tarea específica de los docentes: el cómo

El docente como autor irremplazable

Como se explicitó en los capítulos previos, el docente es absolutamente irremplazable en el diseño y la producción de las planificaciones áulicas, porque es el conocedor verdadero de todo lo que hay que saber para poder pensar y poner en marcha las propuestas. Esto no significa que no sea absolutamente necesaria la supervisión y el asesoramiento que colabora, desde una mirada más externa, en el enriquecimiento de las acciones desde el mismo momento de su diseño. Ya hemos planteado en este libro que tan importante como la acción de planificación de los docentes es la de supervisión de los directivos.

Ahora bien, si los educadores no logran pensar la planificación como una herramienta de trabajo que enriquece sus haceres, y los documentos curriculares como un instrumento fundamental en relación con sus decisiones, se hace muy difícil encontrarle el sentido a su organización y menos aún a realizarla por escrito. Entenderla como parte de la tarea docente implica, además, alejarla del lugar de sobrecarga innecesaria y trabajo extra, porque es parte de lo que nos compete como responsables de las tareas de enseñanza. Esto implica realizarlas responsablemente para el grupo y en el momento específico, olvidándose de repetir planificaciones antiguas o realizadas por otros. Éstas sólo pueden ser insumos interesantes para analizar e incorporar aquellos aspectos que se consideren pertinentes desde una lectura contextualizada y real.

Por otra parte, es fundamental comprender que en muchas oportunidades es necesario y conveniente reiterar propuestas ya realizadas, pero no como una copia exacta de lo hecho sino a partir de una decisión fundamentada de incluir en los nuevos diseños algunas de estas actividades con o sin variaciones. Además, los contenidos no pueden aprenderse trabajándolos una sola vez; por el contrario, debe pensarse en secuencias de actividades para abordarlos, retomarlos desde diversos lugares y en distintos momentos, lo cual también le imprime sentido a una reiteración pensada y justificada desde la calidad educativa.

Si recordamos constantemente el valor para nuestros alumnos de aquello que enseñamos y del modo en que lo hacemos, podemos sentir que realmente vale la pena el diseño previo de las propuestas que se organizan en función de posibilitar sus aprendizajes.

Si sabemos que el desarrollo del niño está fuertemente influenciado por lo social y lo cultural, es mejor pensar concientemente en la influencia del proceso educativo formal y sus efectos en la construcción del sujeto.

«Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y negociaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones. Así, en un proceso de transición continua el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta»[1].

Pensar en los modos de organizar la planificación no se contradice con entenderla como un entramado dinámico, flexible y relacional. Al interior de cada institución se hace necesario compatibilizar determinados criterios de organización a fin de establecer códigos compartidos y sistemas de uso conjunto de lo diseñado. Proponer lineamientos generales para pensar la planificación, y a su vez dar lugar a las modalidades institucionales compartidas, no implica sacar de la escena las peculiaridades de cada docente. Para lograr este interjuego entre la

---

1. Pérez Gómez en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. Morata, Madrid, 1992.

autonomía institucional y docente, en un marco de respeto por los encuadres compartidos y las especificidades de cada escuela y cada educador, es necesario trabajar conjuntamente sobre los lineamientos vigentes y las particularidades de la institución y de cada uno de sus integrantes.

Trabajar de manera conjunta sobre estos aspectos permite plantear los acuerdos necesarios y los espacios de decisiones personales y profesionales de cada uno, recordando la necesidad de sostener códigos compartidos que posibiliten el análisis conjunto de los diseños y las propuestas; además del enriquecimiento que brinda la supervisión por parte de los equipos directivos, considerada como parte de su tarea de asesoramiento y seguimiento, y como un derecho de los docentes en sus procesos de formación profesional continua.

Cómo organizar la planificación: elementos que la componen

No existe un modelo unificado de planificación ni tenemos las certezas para «declarar» que hemos encontrado la herramienta adecuada para organizarla; sí tenemos algunos acercamientos a la construcción crítica de instrumentos que permiten pensar en opciones posibles que deben ser analizadas en función de las variaciones y los aportes desde la creatividad.

Sabemos que en el devenir de las situaciones se van presentando cambios, van surgiendo nuevas ideas, vamos intentando caminos diversos y realizando distintos recorridos a veces arribando a algunas conclusiones y otras abriendo puertas para continuar el camino.

En relación a la planificación nunca quedamos lo suficientemente conformes, siempre alcanzamos afirmaciones provisorias mientras comenzamos con la formulación de nuevos interrogantes; seguramente esto sucede por la complejidad y el valor que implica diseñar con coherencia las tareas educativas. También porque estos diseños, como ya se explicitó, ponen en juego fuertemente aspectos teóricos e ideológicos y porque implican el difícil equilibrio entre el respeto por la diversidad y la búsqueda de acuerdos fundamentales.

Mientras se desarrollan estas búsquedas y se deslizan estas discusiones, en las instituciones educativas sigue siendo necesario continuar con el diseño de las acciones; por eso presentamos ideas que acompañen estas tareas, pensamientos abiertos y reflexivos sobre las acciones posibles, propuestas a modo de ejemplo. Para que sean un aporte a la tarea educativa, deben organizarse y sistematizarse a riesgo de dejar de lado algunos elementos o posibilidades.

Mientras continuamos la revisión de lo pensado, hacemos uso de aquello a lo que hemos arribado, y esto nos permite acercarnos a las metas.

Entonces, como se explicó, partimos de la idea de realizar una planificación anual que explicite de forma amplia los aspectos fundamentales que se abordarán durante el año lectivo, y las consideraciones básicas que se deberán tener en cuenta a lo largo del mismo. (Ver cuadro 2.)

En función de lo plasmado en la planificación anual, se van realizando a lo largo del año diferentes planificaciones periódicas, es decir, para un período determinado de tiempo. Para el Jardín de Infantes, pensamos en dos modos básicos de organizar la planificación didáctica periódica: las unidades didácticas y los proyectos, que integran secuencias didácticas. (Ver cuadros 2, 4 y5.) Ambas modalidades son consideradas como «estructuras didácticas»[2] pertinentes para organizar las metas, los contenidos y el itinerario de propuestas en función de determinados aspectos que permitan organizar las ideas a trabajar con un sentido para los niños y una coherencia en función del recorte o proyecto.

CUADRO 2

Planificaciones a realizar a lo largo del ciclo lectivo

1. PLANIFICACIÓN DEL PERÍODO DE INICIO:

Integrada por:

- OBJETIVOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS.
- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES que abarquen las diferentes áreas o campos de experiencias, organizadas como secuencias didácticas. Propuestas de juego espontáneo y de actividades cotidianas.
- MATERIALES: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes

2. Ver *Documentos Curriculares del GCBA*. Buenos Aires, 2000.

didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

Una vez finalizado el período de inicio se realiza la caracterización del grupo y la planificación anual.

2. PLANIFICACIÓN ANUAL:

Integrada por:

- OBJETIVOS O PROPÓSITOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS amplios y a abordar de manera constante a lo largo del año.
- ESTRATEGIAS GENERALES y abarcativas.
- PROYECTOS INSTITUCIONALES contextualizados para el grupo.
- PROYECTOS ANUALES DE LA SALA presentados de manera general, las propuestas específicas se organizan en los momentos previos a su realización.

3. PLANIFICACIONES PERIÓDICAS:

Pueden ser:

- **Para las salas de bebés y de un año: recorridos didácticos.** En algunos grupos específicos, hacia el final de la sala de un año, se puede llegar a iniciar el trabajo con proyectos y/o unidades didácticas acotados y sencillos.
- **Para las salas de 2, 3, 4 y 5 años: proyectos y unidades didácticas.** La sala de dos años puede comenzar realizando recorridos didácticos y utilizarlos en los momentos intermedios entre las unidades didácticas y los proyectos, o desarrollar recorridos didácticos a lo largo de todo el año.
- Tanto las unidades didácticas, como los proyectos y los recorridos didácticos integran secuencias didácticas, que pueden ser específicas de un área o campo de experiencia o integrar áreas o ejes.

Cronogramas semanales en los cuales se integra el trabajo de los recorridos didácticos, o las unidades didácticas y los proyectos, con los proyectos anuales áulicos y/o institucionales.

CUADRO 3

Los recorridos didácticos[3]:

Incluyen:

- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LAS DIFERENTES PROPUESTAS: el por qué.
- FUNDAMENTACIÓN: aspectos que encuadran el trabajo.
- OBJETIVOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS.
- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES organizadas en tres grupos:
  - Propuestas Secuenciadas, que abarquen los diferentes ejes o campos de experiencias.
  - Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas y de Crianza, incluyendo las variantes a realizar.
  - Propuestas de Juego Espontáneo, que implican un listado de actividades muchas veces simultáneas.
- MATERIALES: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

CUADRO 4

Unidades didácticas

Incluyen:

- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL RECORTE: el por qué de la elección del recorte.
- FUNDAMENTACIÓN: relevamiento de la información y aspectos que encuadran el trabajo.

3. Se encontrará la caracterización y desarrollo de este modo de planificación para el Jardín Maternal en el libro de Laura Pitluk *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

- Afirmaciones y/o preguntas problematizadoras: explicitan los saberes fundamentales que se van a trabajar.
- Red de contenidos: implica seleccionar aquello que se va a enseñar y establecer las relaciones entre los diferentes contenidos.
- Objetivos básicos que expresen las metas más importantes a trabajar.
- Contenidos: contextualizados, pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de organización entendible.
- Itinerario de propuestas de actividades vinculadas con el recorte y sus materiales:
  - Actividades de inicio: se incluyen las relacionadas con la presentación del recorte, la indagación de saberes previos y, por lo general, una salida didáctica.
  - Actividades de desarrollo: desde el abordaje de todas las áreas, resulta más adecuado organizarlas articulando este trabajo en las diferentes propuestas; es importante proponer al menos una salida didáctica.
  - Actividades de cierre: donde se sintetiza lo trabajado, es interesante que incluya una salida didáctica.

  Pueden estar ordenadas temporalmente, dando una idea del Itinerario a seguir.

  Es interesante que se especifique a que área/s pertenecen.

- Actividades no vinculadas: presentando los objetivos y contenidos, pueden estar presentadas por áreas y deben estar organizadas a modo de secuencias didácticas.
- Actividades cotidianas: intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio. Sólo se describen si se presenta un trabajo especifico a realizar.
- Juegos espontáneos: listado de propuestas a realizar en los momentos de actividades menos dirigidas.
- Planificación de juego trabajo, trabajo juego, talleres u otros.
- Planificación de las salidas didácticas.
- Tiempo de duración estimado.
- Materiales: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.

- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

CUADRO 5

Proyectos

Implican la selección de un producto final (material o no) y la «investigación» de los aspectos necesarios para la organización de ese producto final, en el cual se plasma todo lo investigado.

Incluyen:

- PROPÓSITO FUNDAMENTAL Y PRODUCTO AL QUE SE QUIERE ARRIBAR
- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN: el por qué de la elección.
- FUNDAMENTACIÓN: relevamiento de la información y aspectos que encuadran el trabajo.
- AFIRMACIONES Y/O PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS: explicitan los saberes fundamentales que se van a trabajar.
- RED DE CONTENIDOS: la selección y organización de los contenidos que se van a enseñar y las relaciones entre los diferentes contenidos.
- OBJETIVOS BÁSICOS que expresen las metas más importantes a trabajar.
- CONTENIDOS: contextualizados, pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de organización entendible.
- ITINERARIO DE ACTIVIDADES VINCULADAS CON EL PROYECTO: implica un trabajo en función del producto final.
- ACTIVIDADES NO VINCULADAS, si esto fuera necesario: especificando los objetivos y contenidos, pueden estar presentadas por áreas y deben estar organizadas a modo de secuencias didácticas.
- ACTIVIDADES COTIDIANAS: intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio.

Sólo se describen si se presenta un trabajo especifico a realizar.

- JUEGOS ESPONTÁNEOS: listado de propuestas a realizar en los momentos de actividades menos dirigidas.
- TIEMPO DE DURACIÓN ESTIMADO.
- MATERIALES: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

CUADRO 6

- Al finalizar el período de inicio y cada recorrido didáctico, unidad didáctica o proyecto, se realiza la evaluación: del trayecto realizado, del grupo, de cada niño, de los docentes y de todos los componentes de la planificación.
- Además se realiza una evaluación semanal de todo lo sucedido.
- La observación es el instrumento fundamental para seleccionar y organizar todas las planificaciones.

Las unidades didácticas[4]

Implican la organización de la planificación de las propuestas a realizar durante un período determinado de tiempo, en función de un recorte de la realidad sobre el cual se decide indagar. La propuesta es seleccionar un recorte lo suficientemente significativo para el grupo de niños, indagar sobre los posibles aprendizajes a realizar cuando se trabaja sobre un contexto desde la mirada escolar, y determinar cuáles son los aspectos que enriquecerán los aprendizajes de los niños sobre el recorte elegido.

4. Ver *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* MCBA, Buenos Aires, 1989; *Diseños Curriculares para el Nivel Inicial,* GCBA, Buenos Aires, 2000; Pastorino, Elvira «Nivel Inicial: La unidad didáctica en proceso» en *Revista Ida y Vuelta Profesional Docente.* Buenos Aires, 1997.

Debe ser significativo en función de los intereses para un grupo determinado (ya sea por su edad, su contexto, sus peculiaridades), los espacios que les resulten relevantes («La panadería del barrio de la escuela» o «El zoológico de la ciudad»), lo importante en el tiempo histórico («El mundial de fútbol» o «Las elecciones presidenciales»), en lo afectivo («Las mascotas» o «Los dinosaurios»). El maestro lo selecciona en función de las intencionalidades que van presentándose, con el fin de ayudar a los niños a comprender y organizar la información sobre la realidad.

Pueden referirse a un contexto conocido que se analice y observe desde otros lugares, por ejemplo la plaza cercana a la escuela analizada desde los espacios que la componen y cómo están organizados, los juegos que encontramos en esos espacios, cómo están cuidados, quiénes deberían cuidarlos y qué se puede hacer al respecto. De ese modo, la misma plaza a la que los niños acceden cotidianamente será abordada desde lugares diferentes y desconocidos con la riqueza que puede imprimir la intencionalidad pedagógica.

Como se puede desprender de lo explicitado y de los ejemplos mencionados, definimos a la unidad didáctica en un sentido amplio, abriendo las puertas a la multiplicidad de posibilidades, siempre que sean pensadas desde la mirada de la complejidad y la diversidad. Es decir, no pensamos en «La casa» sino en «Las viviendas de los nenes de sala amarilla», porque eso plasma la idea de que existen diferentes tipos de viviendas y no un prototipo único e irreal, y que lo significativo radica en trabajar sobre las de ellos desde sus especificidades y aspectos en común.

Esto significa que:

- Aceptamos una amplia variedad de recortes, aunque no se encuadren en la definición específica de lo que «debe ser» estrictamente una unidad didáctica, siempre que estén contextualizados y pensados en relación con el modo de pensar e interpretar la realidad de los niños. No aceptamos los recortes pensados desde la mirada adulta en función de clasificaciones vacías de sentido para la infancia, que responden a modos adultos de organización de la información (por ejemplo «Los animales» o «Las plantas»). (Diseños curriculares del GCBA.)
- Aceptamos diversas modalidades de pensar los recortes. Puede ser tanto «Los animales de la granja de la Facultad de Veterinaria» como «La granja de la Facultad de Veterinaria», ya que son recortes pensados en términos de los niños y en función de

contextos específicos. No todas las granjas son iguales, ni es lo mismo pensar en los animales de la granja que en la granja como objeto de estudio. En el primer caso la mirada está puesta en los animales pensando en el contexto en el cual viven y en el segundo caso está puesta en el funcionamiento de la granja, los roles y funciones de las personas, en relación con los animales que viven en la granja.

- Aceptamos los recortes geográficos que implican contextos o espacios físicos determinados (como «La veterinaria cercana a la escuela» o «La juguetería de Doña Carmela») y también los recortes simbólicos (como «Los animales que pueden vivir en las casas» o «Nuestros juegos y juguetes»), aunque reconocemos que la manera más sencilla de contextualizar los recortes es pensarlos desde lo geográfico y que los recortes simbólicos muchas veces pueden ser mejor abordados como proyectos.
- Aceptamos aquellos recortes que en realidad no lo son estrictamente, como por ejemplo «Los dinosaurios», siempre y cuando se vinculen con lo que es significativo y está presente, de alguna manera, en la vida de los niños.

La unidad didáctica constituye un «entramado» en el cual todos sus elementos se integran en un interjuego dinámico. Al reconocerse como la organización de un recorte de la realidad, implica una mirada desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos.

Elementos que las componen

1. **Justificación de la selección del recorte:** el por qué de la elección. ¿Surgió del grupo, de la idea de algún integrante, de algún acontecimiento social, familiar, escolar, de una propuesta institucional o más general, de algún trabajo previo, de alguna solicitud del sistema, de alguna sugerencia de los lineamientos curriculares? No es obligatoria su inclusión. Puede expresarse de forma conjunta con la fundamentación y el encuadre teórico.

2. **Fundamentación y encuadre teórico sobre el recorte elegido**: relevamiento de información e indagación del ambiente en relación con el recorte seleccionado. Implica la búsqueda y organización de información sobre el contexto y la situación (por ejemplo, todo lo que se pueda averiguar sobre la Estación de trenes de Villa Devoto o el Museo Etnográfico: folletos, modos de funcionamiento, libros, documentos, historia...) y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor para los niños de abordar estos aspectos (por su desarrollo, sus identidades, sus contextos...).

3. **Preguntas problematizadoras:** surgen al determinar qué contenidos se van a abordar, a qué conocimientos se quiere arribar, qué aspectos se van a priorizar. Implica cuestionarse sobre el objeto a indagar. ¿Quiénes trabajan en la fábrica de pastas «La Rosita»? ¿Qué tareas desarrolla cada uno? ¿Cómo se fabrican las pastas? ¿Qué máquinas y herramientas necesitan para fabricarlas?

4. **Afirmaciones significativas**[5]**:** plasman específicamente los conocimientos a los que se tiende a partir del trabajo sobre el recorte. Pueden incluir «las respuestas» a las preguntas problematizadoras (por ejemplo, «En la fábrica de pastas "La Rosita" trabajan distintas personas que realizan diversas tareas. Juan y Pedro fabrican las pastas, Rosita las vende y Bety le cobra a las personas que van a comprarlas») pero van más allá de ellas. Son otra forma de plasmar los contenidos a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar. Pueden obviarse las preguntas o las afirmaciones, e incluso presentar las afirmaciones en lugar de los contenidos en su formulación más corriente.

5. **Red de contenidos:** implica seleccionar los contenidos que se van a enseñar y plasmarlos estableciendo las relaciones pertinentes entre ellos. Puede organizarse también presentando todos los contenidos que pueden ser abordados en relación con el recorte, especificando en la misma red o en otra cuáles se van a trabajar concretamente en este caso. Es importante que incluya como contenidos:

- la función social (que cumple, por ejemplo, esta panadería)
- las personas (concretas que trabajan en esta panadería)

5. Ver en Violante, Rosa, *Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente*, Departamento de Práctica y residencia del Normal N° 1 «Pte. R. S. Peña» del GCBA, Buenos Aires, 1998.

- otros seres vivos (animales y plantas) si fuera significativo para el recorte
- las actividades y roles de las personas (por ejemplo, qué hacen el panadero y el cajero en esta panadería)
- las relaciones que se establecen entre las personas
- los objetos (desde lo natural y social)
- los espacios, la ubicación y los sectores, especialmente si es un recorte geográfico
- los cambios a través del tiempo (tanto referidos a la memoria colectiva, por ejemplo, el cambio del lugar de las panaderías en esta sociedad, como los cambios específicos de esta panadería en especial)
- otros aspectos relevantes según el recorte, por ejemplo, sistemas de comunicación, normas de cuidado...

6. **Objetivos Básicos:**

La tendencia actual se basa en formular una serie acotada de objetivos básicos y fundamentales que expresen las metas más importantes a trabajar. Es interesante formular todos los objetivos en relación con los contenidos que los especifican, siempre que no se presenten como inmensos listados en los cuales los contenidos reiteran exactamente lo plasmado en los objetivos. Como la tarea de contextualización de los contenidos es tan compleja, la idea de presentar los objetivos básicos y fundamentales en relación con el trabajo sobre la temática y luego los contenidos especificados, alivia la necesidad de diferenciarlos en la planificación a fin de no repetir sin sentido. Por otra parte el planteo de plasmar los objetivos prioritarios, posibilita una mayor claridad con respecto a las metas concretas a alcanzar en función de la propuesta diseñada. Esto no descarta la posibilidad de explicitar todos los objetivos y contenidos estableciendo sus relaciones, como se podrá encontrar en los ejemplos de la Parte II.

7. **Selección de contenidos:** esta selección ya fue plasmada en la red de contenidos, pero aquí se retoma organizando todos los contenidos a trabajar necesariamente de manera contextualizada. Esto significa que nunca puedo presentar como un contenido «Las personas del entorno natural y social», aunque los documentos curriculares así lo planteen, sino que debo especificarlo determinando estrictamente qué voy a enseñar, por ejemplo «Las personas que trabajan en la panadería "La Rosita": Juan y Pedro fabrican las pastas, Rosita las vende y Bety le cobra a las personas que van a comprarlas». Recordemos que los

documentos curriculares plasman los contenidos de manera abarcativa porque los presentan para todas las salas, de todas las escuelas, de toda la provincia o jurisdicción para que sean contextualizados en función de las situaciones reales y de los diferentes recortes a trabajar.

Los contenidos pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de coherencia, si están presentados de manera desordenada, es muy difícil poder comprender qué se quiere enseñar con respecto a las distintas áreas del conocimiento. Si la propuesta es para las salas de 2 y 3, es importante integrar estos contenidos en ejes o campos más abarcativos, que permiten reconocerlos más allá de lo disciplinar, aspecto muy importante en estas edades.[6]

8. **Itinerario de propuestas con sus materiales:** Integra todas las propuestas de actividades desde las cuales se trabajarán los contenidos para arribar a las metas. En general se presentan organizadas en:

- *Actividades de inicio:* se incluyen las relacionadas con la presentación del recorte, la indagación de saberes previos y, por lo general, una salida didáctica.
- *Actividades de desarrollo:* implica el abordaje de las diferentes áreas o campos; resulta más adecuado organizarlas articulándolas, es decir no diferenciadas en áreas, a fin de plasmar la idea de que en una actividad se pueden trabajar contenidos de diferentes áreas o ejes. Es importante y enriquecedor proponer diferentes salidas didácticas para propiciar la búsqueda de información desde distintos niveles de acercamiento al contexto, recorte o temática abordados.
- *Actividades de cierre:* donde se sintetiza lo trabajado y se plasma todo lo aprendido. Puede realizarse a través de un juego trabajo, dramático, centralizador, un taller, una maqueta, un libro. Es interesante incluir una salida didáctica.

Presentar las actividades ordenadas temporalmente dando una idea del Itinerario a seguir, favorece la organización y posibilita la comprensión de la secuencia en la cual se van a desarrollar las propuestas. Es importante especificar en las actividades qué área o eje se está

6. Ver *Documentos Curriculares del GCBA*. Buenos Aires, 2000, y Pitluk, Laura. *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

trabajando para reconocer la articulación de los contenidos y la presencia de todas las áreas del conocimiento.

Es necesario presentar los materiales a utilizar en cada actividad o secuencia a fin de pensar en su coherencia con la propuesta, en su adecuación a la situación (niños, espacios, contextos, contenidos, tiempos), en la pertinencia de sus características (tamaño, cantidad, colores, presentación) y en su factibilidad en función de los recursos.

9. **Secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales:** incluyen las propuestas de actividades que no se vinculan específicamente con el recorte, partiendo de la idea de que los niños no pueden trabajar única y constantemente sobre éste, sino que necesitan abordar otros aspectos. Por otra parte, no se puede presionar el trabajo de todas las áreas o ejes en relación con los contenidos del recorte, por lo cual estas propuestas se abordan de manera «paralela» y complementaria, a fin de no sacrificar el abordaje de ninguna área del conocimiento. Especialmente en el área expresiva es esencial trabajar los contenidos desde la especificidad de estas disciplinas, es decir, desde la expresión plástica o corporal o el disfrute por la literatura que nada tienen que ver con abordar aspectos determinados.

Muchas veces se presentan estas actividades no vinculadas como propuestas diseñadas de forma separada de la unidad didáctica, es decir, no como parte de la misma. En este libro adherimos a la idea de incluirlas como parte integrante de la planificación a desarrollar en un determinado período de tiempo para favorecer las articulaciones con las propuestas especificas de trabajo sobre el recorte y para poder prever qué áreas fueron menos trabajadas o no fueron abordadas en relación con éste y tomarlas especialmente. Puede suceder que se continúen trabajando al finalizar la unidad didáctica integrándose en la planificación de la unidad didáctica o proyecto siguiente.

Es fundamental destacar que se organizan a modo de secuencias para favorecer el trabajo sobre los contenidos y la apropiación de los conocimientos, especificando objetivos y contenidos, y las secuencias de actividades para abordarlas; pueden estar presentadas por áreas curriculares, por ejes o por aspectos a desarrollar integrando áreas.

También incluyen la presentación de los materiales a utilizar, por lo explicitado en el punto anterior.

10. **Actividades cotidianas**: intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio. Sólo se describen si se presenta un trabajo especifico a realizar. Describirlas permite pensar en posibilidades

diversas y creativas para distanciar lo cotidiano de lo rutinario, siempre realizado de la misma manera. También permite pensarlas como instancias de aprendizajes ricos e importantes.

11. **Juegos espontáneos:** listado de juegos y actividades a realizar en los momentos de propuestas más libres, menos dirigidas. Pensarlas en el momento de diseñar la planificación favorece la puesta en escena de diversas posibilidades y alternativas, pensadas para el grupo, sus tiempos y las distintas situaciones cotidianas.

12. **Propuestas de juego trabajo, trabajo juego, talleres u otras:** implican la inclusión de estas propuestas en relación con el desarrollo del recorte o no; es decir, se integran abordando en los diferentes sectores e instancias tanto actividades vinculadas con la unidad como con otros ejes de trabajo. Se integran los objetivos y contenidos particulares de estas propuestas en los presentados o por separado y se explicita el modo general en que se van a desarrollar en el período de tiempo para el cual se está planificando. Se determinan las tareas y materiales específicos a poner en juego en cada propuesta. Se abordan las peculiaridades de estas propuestas en el capítulo siguiente.

13. **Salidas didácticas:** se planifican pensando en las acciones referidas al antes, al durante y al después de la salida.

El antes se refiere a todas las actividades previas a la salida al campo referidas a:

- la preparación de instrumentos para recabar información, por ejemplo entrevistas;
- la organización y la distribución de las tareas a realizar; es importante incluir en las mismas a los familiares «acompañantes», para lo cual es necesario incorporarlos en esta organización previa a fin de explicitar requerimientos y modalidades para realizarlas; así podrán tener una participación real y aportar verdaderamente a la búsqueda y recolección de la información;
- la preparación de los materiales necesarios para llevar;
- el trabajo sobre las pautas y normas a tener en cuenta.

El durante se refiere a todas las acciones a realizar en el espacio y tiempo concretos de la salida. Organizar la tarea en subgrupos a fin de que cada uno realice diferentes acciones y búsquedas enriquece la posibilidad de participación de los niños y optimiza el acceso a diversidad de información.

El después se refiere al trabajo sobre la evaluación de la salida, el planteo de conclusiones sobre lo observado, y la organización de la información recolectada para su utilización a lo largo de todo el desarrollo del trabajo sobre el recorte.

Es importante realizar más de una salida, ya que la inserción en el contexto y el contacto directo con los elementos favorece la investigación y búsqueda de información de manera comprensiva por los niños en estas edades. Pueden realizarse diferentes salidas al mismo sitio, por ejemplo, ir a la plaza en una primera oportunidad a recabar información general, volver para hacerlo en función de elementos especiales, tales como determinados objetos y espacios, volver una vez más para trabajar sobre los animales y las plantas en la plaza y el tipo de suelo, y cerrar la unidad didáctica realizando juegos con las familias en la plaza. Obviamente esto es posible cuando nos referimos a un lugar cercano en el espacio, es decir, cuyo acceso no implica demasiados movimientos ni gastos. También puede suceder que se realicen variadas salidas a diferentes lugares para enriquecer la mirada sobre el recorte, por ejemplo, a un taller de cerámica y al museo etnográfico o a una panadería y a otra para establecer los aspectos comunes a todas y los específicos de cada una.

14. **Tiempo de duración estimado:** si bien esto se adecua al recorte y los contenidos seleccionados, en general, para las salas de 2 y 3 años, la duración estimativa es entre 10 y 15 días y para las de 4 y 5, entre 3 semanas y un mes.

15. **Evaluación:** como en toda planificación, se evalúan los componentes de la misma, los aprendizajes individuales y grupales y los modos de enseñanza, especialmente las estrategias e intervenciones docentes. Es decir, la propuesta general y las diferentes instancias llevadas a cabo, todos los componentes didácticos que forman parte de la planificación, los aprendizajes de cada niño, lo grupal, y la autoevaluación docente que implica la reflexión sobre la práctica y el análisis de fortalezas y debilidades en función de la búsqueda de nuevas opciones.

Los proyectos[7]

Se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales.

Se hace difícil reconocer la diferencia entre las unidades didácticas y los proyectos porque son en realidad aspectos muy sutiles vinculados con el lugar desde donde nos ubicamos para analizar el diseño de las propuestas a realizar.

Podemos, por ejemplo, pensar en «La biblioteca de la sala verde» como un proyecto en el cual se investiga sobre cómo son las bibliotecas, se realizan salidas didácticas a la biblioteca del barrio, de la escuela y otras, para buscar información sobre cómo son, cómo funcionan, cómo se organizan, qué elementos las componen, a fin de pensar en el armado de la biblioteca de la sala como producto final de la investigación y el proyecto. La mirada está puesta en investigar lo necesario para el armado de la biblioteca de la sala. Pero también podríamos pensarla como una unidad didáctica, como, por ejemplo, «La biblioteca de la escuela» o «La biblioteca popular de Villa Devoto»; tal vez finalizamos la unidad armando la biblioteca de la sala, pero el eje de la investigación y la búsqueda de la información se planteó desde el trabajo sobre la biblioteca de la escuela o del barrio y no desde la necesidad de pensar qué necesitamos para el armado de la biblioteca de la sala. Por eso decimos que la diferencia entre una estructura organizativa de la planificación periódica y la otra es muy sutil, e implica simplemente un cambio en el lugar desde el cual se mira el armado de la propuesta de trabajo.

«Hablamos de *proyecto* para referirnos a la posibilidad de establecer colegiadamente un horizonte, un lugar no perceptible de inmediato al que con el concurso de todos se pretende llegar en un plazo prefijado de tiempo, tal como se ha señalado anteriormente. El proyecto, en su acepción más frecuente, significa dotar de sentido a la acción transformadora del aquí y ahora mediante una representación o boceto anticipatorio de la obra a realizar. (...)

7. Ver *Documentos Curriculares del GCBA*. Buenos Aires, 2000.

a. En primer lugar, supone trascender la inmediatez, previo análisis, proyectando metas y estrategias bajo el propósito de intervenir en la situación de partida.
b. Implica explicitar una determinada concepción sobre la realidad o problema abordado y un particular ejercicio de reflexión teórico-práctico sobre los mismos.
c. Representa, igualmente, la manifestación expresa de intenciones y del sentido transformador de la realidad mediante la acción proyectada.
d. Por último, destacar que es consustancial a todo proyecto la valoración y selección de las estrategias y recursos/herramientas a utilizar en el desarrollo de la acción.»[8]

Circula una concepción históricamente asentada en el Jardín de Infantes que determina que los proyectos implican necesariamente su elección por parte de los niños, que debe surgir del grupo o de alguno de sus miembros de manera expresa. Esto significaría que el docente no puede seleccionar una temática para organizar un proyecto, sino que debe «aguardar con esperanza» que algún indicio más o menos interesante surja de alguno de los alumnos. Sin embargo, al igual que con la elección de la unidad didáctica, el docente debe basar sus decisiones en una variedad de aspectos ya mencionados (contexto social, escolar, grupal, personales...), entre los cuales es esencial considerar, por supuesto, aquello que surge de los niños; pero también es fundamental recordar que el docente cuenta con los saberes expertos necesarios para determinar qué aspectos es importante trabajar en función del encuadre didáctico que plantean los documentos curriculares.

Elementos que los componen

Los elementos que componen la organización de los proyectos se asemejan a los de las unidades didácticas en algunos aspectos y se diferencian en otros.

1. **Propósito fundamental y producto al que se quiere arribar**: implica delimitar el eje sobre el cual se va a investigar y el propósito de realizar este recorrido. Incluye la presentación de la propuesta para el

8. Beltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso. *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Morata, Madrid, 2000.

producto final y las producciones parciales tendientes al mismo. Éste no necesariamente implica un producto material.

2. **Justificación de la selección del proyecto:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior referido a los componentes de la unidad didáctica. No es obligatoria su inclusión. Puede expresarse de forma conjunta con la fundamentación y el encuadre teórico.

3. **Fundamentación y encuadre teórico en relación con el proyecto elegido**: relevamiento de información e indagaciones en relación con la temática seleccionada. Implica la búsqueda y organización de información sobre el objeto de análisis e investigación y sus peculiaridades (por ejemplo, todo lo que se pueda averiguar sobre la biblioteca popular, el museo etnográfico o los juguetes de antes y de ahora, folletos, modos de funcionamiento, libros, documentos, historia...) y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor que tiene para los niños abordar estos aspectos (por su desarrollo, sus identidades, sus contextos...).

4. **Preguntas problematizadoras:** surgen al determinar qué contenidos se van a abordar, a qué conocimientos se quiere arribar, qué aspectos se van a priorizar. Implica cuestionarse sobre el objeto a indagar. Por ejemplo: ¿Cuáles son los juegos a los que se jugaba en la antigüedad?, ¿Cuáles se mantienen en la actualidad y qué modificaciones sufrieron?

5. **Afirmaciones significativas**[9]: plasman específicamente los conocimientos a los que se tiende a partir del trabajo sobre el proyecto. De alguna manera son «las respuestas» a las preguntas problematizadoras (por ejemplo: «Los niños deben reconocer y vivenciar sus derechos para poder pensar sobre su concreción en la realidad. Los derechos del niño incluyen el derecho a la identidad y el respeto por las diferencias») pero van más allá de ellas. Son otra forma de plasmar los contenidos a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar. Pueden obviarse las preguntas o las afirmaciones, e incluso presentar las afirmaciones en lugar de los contenidos en su formulación más corriente.

6. **Red de contenidos** implica seleccionar los contenidos que se van a enseñar y plasmarlos estableciendo las relaciones pertinentes entre

---

9. Ver en Violante, Rosa, *Op. cit.*

ellos. Esta red sistematiza los contenidos que se trabajarán expresando lo que se desea abordar como un todo complejo y relacionado.

7. **Objetivos básicos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

8. **Selección de contenidos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

9. **Itinerario de propuestas con sus materiales:** Integra todas las propuestas de actividades desde las cuales se trabajarán los contenidos, en función del propósito fundamental y el producto al que se quiere arribar.

En general se presentan organizadas en:

- *Actividades de inicio:* se incluyen las relacionadas con la presentación del proyecto y el trabajo sobre sus propósitos y producto/s; implica la presentación del eje de trabajo y su recorrido tentativo en relación con los conocimientos previos. Es enriquecedor proponer salidas didácticas pero lo fundamental es propiciar el planteo de interrogantes y la búsqueda de información desde distintos niveles de acercamiento al objeto de investigación.
- *Actividades de desarrollo:* implica presentar el itinerario a seguir en el desarrollo de las propuestas, el recorrido a desarrollar en la secuencia de actividades para lograr el producto en función del cual se pensó el proyecto. Se inicia con el planteo de interrogantes y necesidades. Se basa en la búsqueda, organización, sistematización y comunicación de la información recabada (Goris, 2006) en relación con el propósito, los productos parciales (si los hubiera) y el producto final.
- *Actividades de cierre:* implican especialmente la comunicación de la información y la concreción del producto final, a través del cual se sintetiza lo trabajado y se plasma todo lo aprendido. Es interesante incluir una salida didáctica.

10. **Secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales:** Si el proyecto es anual, por ejemplo, o de 2 o 3 meses de duración, se articula con el trabajo sobre otros proyectos o unidades didácticas; en ese caso no es necesario plantearlas. Si es un

proyecto muy acotado en el tiempo, puede suceder que tampoco sea necesario abordar otras actividades. En cambio, si tiene una duración semejante a la de una unidad didáctica (entre 15 días y un mes), es importante articularlo con el trabajo sobre otros ejes y/o aspectos, a fin de no agobiar a los niños con una tarea única y constante sobre la temática del proyecto y además trabajar todos los aspectos necesarios. Si el proyecto plasma el trabajo desde una sola área es importante abordar estas secuencias paralelas y complementarias, pero si integra diferentes áreas del conocimiento esto no es necesario.

Es fundamental presentar los materiales a utilizar en cada propuesta a fin de pensar en su coherencia con la propuesta, en su adecuación a la situación (niños, espacios, contextos, contenidos, tiempos), en la pertinencia de sus características (tamaño, cantidad, colores, presentación) y en su factibilidad en función de los recursos.

11. **Actividades cotidianas**: se presentan con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

12. **Juegos espontáneos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar en el punto anterior.

13. **Tiempo de duración estimado:** *los proyectos pueden diferir* en cuanto a su duración estimativa. Pueden durar:

- una semana, por ejemplo, «Armamos el libro viajero de la sala de 3 años»,
- un mes, por ejemplo, «Armamos el sector de títeres de la sala de 3 años»,
- dos meses, tres meses, un año, por ejemplo, «Armamos el diario de la sala de 3 años».

14. **Evaluación:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

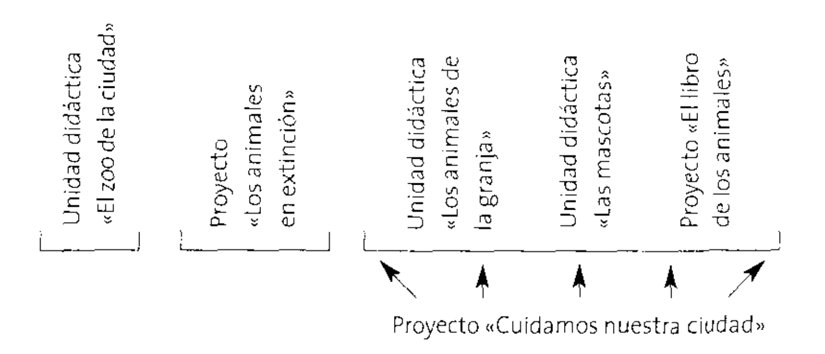
Las propuestas de juego trabajo, trabajo juego y las salidas didácticas, *no son obligatorias*. Dependen del tipo de proyecto y sus peculiaridades.

Propuesta de trabajo con las unidades didácticas y los proyectos desde el enfoque actual

Podemos determinar que las unidades didácticas y los proyectos son el modo histórico y actual de planificar en el Jardín de Infantes. Esto adquirió diversas modalidades en los diferentes países y regiones, en algunos casos fueron las unidades didácticas y en otros los proyectos los que acompañaron la historia de la planificación en este ciclo.

La idea actual es trabajar con unidades didácticas y con proyectos, como modo de organizar las planificaciones periódicas. De ese modo, se pueden alternar y, por ejemplo, finalizar una unidad didáctica y comenzar un proyecto u otra unidad didáctica y luego un proyecto. Como ya se explicitó, los proyectos pueden ser de diferente índole, es decir, anuales, mensuales, semestrales, semanales, referidos a una temática específica (los derechos del niño), a un área (matemática), articulando áreas (la biblioteca de la sala). Esto significa, entonces, que un proyecto anual o semestral se puede y debe articular/intercalar con el desarrollo de los proyectos a corto plazo o las unidades didácticas.

Veamos el siguiente ejemplo:



Se puede observar, en este caso, que a partir de la unidad didáctica «Los animales del zoológico de la ciudad», surge un proyecto referido a la extinción de algunas especies y sus posibles causas, dado el interés de los niños por la posible extinción de algunos animales presentes en el zoológico. A partir de allí surge la propuesta de indagar sobre los animales de la granja y luego sobre las mascotas. Para finalizar todo este recorrido, se lleva a cabo un proyecto para preparar y presentar «El

libro de los animales», que sintetiza y organiza toda la información trabajada y expone las conclusiones sobre el cuidado de los animales y las normas para evitar su extinción.

Paralelamente se desarrolla un proyecto trimestral sobre el cuidado de la ciudad, que se intercala con las diferentes unidades didácticas y proyectos que se van trabajando. Éste forma parte de un proyecto institucional a desarrollarse en la segunda parte del año, a través del cual toda la escuela investiga sobre la ciudad, su organización y sus cuidados. Se propone trabajarlo en cada sala al menos dos veces por semana, institucionalmente en los festejos del día del niño y de la familia, y concluirlo con «El diario de la ciudad de la Escuela X» que se presentará en la fiesta de fin de año.

Cabe destacar que en el ejemplo presentado se proponen todas temáticas vinculadas con los animales, pero que no es necesario que sea así. El mismo mecanismo se puede desarrollar con propuestas que abarquen diferentes aspectos. Sin embargo, es interesante que de un recorte o proyecto surja otro que dé cuenta de la coherencia y seguimiento en el trabajo sobre los contenidos, es decir, que no implique un «pase arbitrario» de una temática a otra sin ningún significado ni justificación posible.

Por otra parte, hay proyectos a largo plazo, institucionales o áulicos, que por su variedad y su riqueza necesitan ser trabajados de manera complementaria con otros. En esos casos, no se desarrollan otras propuestas paralelas, sino la variación de actividades que presenta el proyecto y, si fuera necesario, las secuencias de actividades no vinculadas con el mismo.

Las secuencias didácticas

El trabajo a partir de secuencias didácticas permite el acercamiento a los contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que así lo requieran.

Las entendemos como la organización de actividades diferentes pensadas para favorecer determinados conocimientos, a través de propuestas que posibilitan distintos acercamientos. Implican la posibilidad de complejizar en función de profundizar el trabajo y también de reiterar (con o sin modificaciones) actividades en los casos en que se considere válido para avanzar en los aprendizajes o necesario para volver a realizar lo hecho en otro momento o desde otra mirada. Pueden referirse a un área o integrar áreas.

Actualmente suelen estar asociadas estrictamente a la necesidad de complejizar y al abordaje de áreas específicas, denominándose itinerarios a los que incluyen la posibilidad de reiterar y articular lo disciplinar. En este libro aceptamos ambas denominaciones, adjudicándoles las mismas características.

Las secuencias didácticas forman parte de las unidades didácticas y los proyectos ya que las actividades no vinculadas con el recorte de la unidad o la temática del proyecto se organizan como secuencias o itinerarios de propuestas. Por otro lado, las actividades específicas a través de las cuales se trabaja sobre el eje planteado se presentan también a modo de un itinerario o secuencia de propuestas, entendido como un recorrido de actividades para acercarse a las metas y apropiarse de los contenidos.

Las secuencias se pueden proponer también para la realización de las diversas tareas que impliquen el planteo de objetivos y contenidos y una secuenciación de actividades para trabajarlos, por ejemplo una salida didáctica, una acto patrio, el festejo del día de la familia.

Su riqueza radica en darle continuidad a las propuestas, dar cuenta de su coherencia y plasmar las relaciones entre las diferentes tareas. Implica la diferenciación y articulación de actividades mirándolas desde su unidad de sentido, desde la intención de generar aprendizajes relacionados y (no entrecortados) que le imprimen sentido y riqueza a las acciones.

Los componentes didácticos en la planificación

Los componentes didácticos, definidos de forma teórica en el modelo didáctico, son los componentes básicos de toda planificación. (Ver *Documentos curriculares para la Educacion Inicial.* GCBA.)

Éstos son:

- *Las metas* que le imprimen la direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden presentarse como *objetivos,* en términos del alumno (por ejemplo, «Que el niño establezca relaciones entre...» o «Establecer relaciones entre...»), o como *propósitos,* en términos del docente (por ejemplo, «Favorecer la posibilidad de establecer relaciones entre...»). Lo importante es que sean entendidos como logros posibles referidos a las competencias cognitivas y no como certezas prefijadas que implican cambios conductuales específicos. Así mismo es fundamental que sean abarcativos y a su vez contextualizados, es decir,

que integren variedad de aspectos (por ejemplo, «Que el niño establezca relaciones entre los trabajos de las personas en la veterinaria y los elementos que utilizan para desarrollarlos») y no elementos bien concretos y directamente observables (por ejemplo, «Meter las pelotas en las cajas») pero referidos a un contexto específico que implica su contextualización (por ejemplo, «Reconocer los roles de las personas en la veterinaria X» y no «Reconocer los roles de las personas en las instituciones»).
Hace un tiempo se presentó la idea de plasmar expectativas de logro en lugar de objetivos; éstas se basan en los resultados a los que se quiere arribar (por ejemplo, «Diferenciar colores»), mientras que los objetivos se refieren a procesos y resultados. Rápidamente las expectativas de logro volvieron a abrirle paso a los objetivos, y en todo caso a los propósitos. En realidad estas búsquedas parecieran intentos para encontrar diferentes modos de proponer las metas a alcanzar, tomando distancia de los objetivos fácilmente vinculados con los cambios específicos en la conducta. Lo importante es tener claridad sobre qué entendemos por objetivos desde un enfoque cognitivo, como se presentó en el inicio de este punto, y pensar estas versiones como modos posibles de entender las metas.
Las expectativas de logro y los propósitos parecieran más adecuados para las planificaciones anuales. Los objetivos entendidos como competencias cognitivas continúan siendo una opción rica para presentar las metas que plasman las intenciones educativas en las planificaciones periódicas.

- *Los contenidos* son, como se explicitó, el qué se enseña. Son los conocimientos a ser trabajados con los alumnos en función de los aprendizajes que se quieren generar. Deben contextualizar y especificar las metas (por ejemplo, «Relaciones entre los trabajos de las personas en la veterinaria y los elementos que utilizan para desarrollarlos: los veterinarios utilizan...», o «El veterinario utiliza para su trabajo de cuidado de los animales...»); cuanto más descriptivos se presentan, más claridad se logra en aquello que se quiere enseñar. Como se abordó previamente en este libro, un contenido no puede aprenderse en una oportunidad, por lo cual se deben presentar acercamientos diversos al objeto de conocimiento y abordarlos en diferentes actividades desde diversas posibilidades y modalidades; esto implica el trabajo con las secuencias didácticas y los itinerarios. Por otra parte, en una actividad tampoco se trabaja un solo contenido sino la

articulación de varios. El entramado de la unidad didáctica o proyecto permite plasmar una estructura relacional por la cual, por ejemplo, en una propuesta se trabaja un contenido vinculado con los roles en la veterinaria con otro referido al cuidado de los animales, ese mismo contenido se trabaja en otra actividad referida a la preparación de la entrevista y la indagación de la información, mientras que en otro momento se aborda conjuntamente con un contenido de lengua o matemática. Abordar distintos contenidos en el desarrollo de una actividad no implica perder de vista qué estamos enseñando, si tenemos claridad con respecto a los contenidos a trabajar, los modos de hacerlo y sus relaciones.

- *Las estrategias metodológicas* implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones. Ya explicitamos que no existe una estrategia docente única ni mejor, sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no en función del contenido, las metas, los alumnos, el contexto, las situaciones reales, todas positivas si mantienen la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve. En las unidades didácticas o proyectos se pueden explicitar las estrategias generales que dan cuenta de las modalidades y prioridades desde las cuales se abordará la tarea, como, por ejemplo, «Se trabajará en subgrupos» o «Se presentarán propuestas que favorezcan la expresión a través del lenguaje verbal». Pero, además, al presentar cada actividad se explicitan las estrategias básicas que se van a poner en juego, es decir, la organización, la consigna principal, la síntesis del trabajo a realizar.
- *Las actividades* se refieren a las propuestas de enseñanza y aprendizaje, a las «tareas y oportunidades de aprendizaje» (Sacristán, 1992) en función de las cuales se trabajan los contenidos para acercarse a las metas. Deben presentarse como instancias ricas y complejas incluyendo modalidades diversas de organización y participación. En realidad, cuando se planifican las propuestas, se explican más las estrategias (el cómo del docente) que las actividades propiamente dichas (el cómo de los alumnos). De todas formas, las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas.
- *Los materiales* que se utilizan para dar vida a las actividades.
- *Los tiempos* estimados de duración de la propuesta general y de cada una de las actividades.

- *Los espacios* específicos a utilizar.
- *La evaluación* de procesos y resultados. Como se explicitó, incluye la evaluación de todo lo realizado y el proceso puesto en juego, de las diferentes instancias y aspectos incluidos, de todos los otros componentes didácticos, de los aprendizajes personales y grupales y la autoevaluación del desempeño y accionar docente. Implica una evaluación diagnóstica (es decir del «estado de situación» con respecto a los conocimientos, al desarrollo, a la situación general), una evaluación constante de los procesos, logros y debilidades personales, grupales y didácticos (que se plasman en las evaluaciones semanales) y una evaluación final que aborde, analice y sintetice el trabajo realizado y abra el camino reflexivo a las próximas acciones.

Procedimiento de realización de las unidades didácticas y los proyectos

Es conveniente comenzar por la elección justificada del recorte, proyecto o secuencia, buscando toda la información necesaria e indagando en función de decidir su pertinencia y desde qué lugares abordarla para que enriquezca los saberes de los niños. «Entrar» a la planificación por las metas y contenidos favorece la identificación de los propósitos y conocimientos que le imprimen el significado a la elección, al recorrido previsto y a las decisiones sobre los diferentes aspectos. Desde allí cobra sentido la selección de las actividades, los materiales, las secuencias, los tiempos, los espacios, las articulaciones.

Cuando se decide una temática o idea a trabajar, en general ya se tienen en mente propuestas deseables de realizar. Pero si se diseña la planificación partiendo exclusivamente de ellas, debe desarrollarse un importante esfuerzo por acceder a los objetivos y contenidos que se abordarán en las mismas. Contrariamente, desde la mirada en las metas y conocimientos, y a partir de su selección, surgen una infinidad de posibilidades de encontrar propuestas para ponerlos en juego. Por supuesto, si esto es acompañado por una búsqueda creativa, pensada y reflexiva sobre la tarea a realizar.

Recordemos lo presentado en el capítulo 1 en referencia a las funciones y características de la planificación, y a la posibilidad de realizarlas desde la creatividad y la riqueza.

Algunas reflexiones fundamentales

- Podemos y debemos pensar en diferentes modalidades y modos de organización de las planificaciones. En el planteo realizado en este capítulo se puede visualizar que hay una amplia gama de posibilidades de selección, decisión y organización, todas viables si respetan los encuadres básicos y los criterios fundamentales desde «lo moral y epistemológicamente bueno» (Fenstermacher, 1989). Inclusive en relación con los elementos que componen las planificaciones, sus relaciones, su modalidad.
- En este libro se presenta la idea de organizar las propuestas en actividades de inicio, desarrollo y cierre, dejando las puertas abiertas a otras posibilidades. Por ejemplo, otro modo puede ser organizarlo en función de los criterios-etapas-momentos para trabajar las ciencias sociales. Los mismos se refieren a: 1. planteo de problemas e interrogantes, 2. búsqueda de información, 3. organización de la información, 4. comunicación de la información. (Violante, 1998)
- Las planificaciones se pueden organizar a modo de grilla, cuadro o listado. El modo en que se presente no influye en las posibilidades de establecer relaciones significativas y articulaciones posibles entre sus componentes. Tampoco determina una mayor o menor rigidez, lo cual dependerá más bien de la selección, organización y articulación de todos los componentes de la propuesta. Las elecciones en este sentido se vinculan con las modalidades personales e institucionales en función de lo considerado óptimo para pensar e interpretar lo planificado.
- Se puede presentar en lugar de la red de contenidos un mapa conceptual. Este último implica relaciones de jerarquía entre los contenidos y se refiere a los aspectos conceptuales. Por estos dos aspectos que lo caracterizan, no lo consideramos la mejor opción para el Jardín de Infantes.
- No es ni adecuado ni posible que todas las actividades se refieran exclusivamente al recorte de la unidad didáctica o a la temática del proyecto. Esto implicaría una saturación en el trabajo y una búsqueda forzada de actividades, lejana a conformarse como una propuesta significativa para los niños.
- Es fundamental pensar en la diferenciación y articulación de contenidos[10]. Esto se refiere a diferenciar el conocimiento en

10. Ver *Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA*, Buenos Aires, 1989.

áreas/campos/ejes a fin de organizarlo y definirlo para comprender y decidir qué enseñar, con el propósito de luego articularlo-integrarlo-relacionarlo en la concreción de las propuestas de actividades y evitar trabajarlo como compartimentos estancos y separados. El docente es quien debe diseñar y desarrollar las propuestas teniendo claridad sobre los diferentes contenidos que enseña, los alumnos (en especial los de Educación Inicial) deben vivenciar las actividades desde el placer por el aprender y el disfrute en las acciones.
- Recordemos que, como se explicitó, la diferencia entre unidades didácticas y proyectos implica una sutil distinción en la mirada desde la cual se organiza y desarrolla la planificación.

Algunos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de planificar

- Es importante ponerle un nombre a cada secuencia y a cada actividad a fin de dar muestra de aquello que se va a trabajar, esto permite una mejor comprensión de la planificación. Al seleccionar el nombre es importante plasmar el contenido principal que se va a trabajar acompañado por el material más significativo. Por ejemplo, es mejor ponerle «Juegos de meter y sacar con pelotas» que «Jugamos con pelotas», ya que la segunda opción se centra demasiado en el material y deja de lado el contenido que es en realidad el aspecto principal.
- En los cronogramas se debe escribir el nombre de la actividad completo y no, por ejemplo, «Actividad 1 de la Secuencia A». Así será más claro y cumplirá con su función de mostrar específicamente qué propuestas se realizarán en una jornada, en qué tiempos y en qué secuencia.
- Por esto mismo se hace necesario especificar los horarios tentativos en los cronogramas a fin de organizar mejor los tiempos, la cantidad de actividades y las supervisiones.
- Planificar las actividades de juego espontáneo y las cotidianas; esto incluye los momentos de recibimiento, el patio, mencionando qué propuestas se realizarán.
- Consignar los materiales para cada actividad o secuencia y no de manera general, así se esclarece la propuesta y se determina qué elementos deben prepararse para cada actividad.

- Especificar qué canciones, poesías, cuentos... se utilizarán, a fin de garantizar elecciones adecuadas.
- Entregar los días lunes las evaluaciones semanales y los cronogramas de la semana que comienza.

Desde la intensidad de todo lo presentado, y retomando la idea del docente como autor irremplazable en la tarea de diseñar los recorridos de enseñanza, vale la pena destacar una vez más que la tarea docente es de alta complejidad y profesionalidad,

¿Qué educadores pueden desarrollar significativamente estos recorridos? Aquellos que «miren» a la tarea educativa desde la ética y el conocimiento (Cullen, 2004), para el bien de la infancia.



Capítulo 5

El juego trabajo y su relación con las unidades didácticas y los proyectos

Otras opciones: el trabajo juego, el juego centralizador, el juego dramático, los talleres

Es necesario repensar el lugar del juego en la educación infantil y específicamente al juego trabajo como un momento fundamental e irremplazable en la tarea del Jardín de Infantes.

Hoy se hace particularmente necesario trabajar desde las diferentes posibilidades de organización de propuestas con mayor o menor presencia de componentes lúdicos, y replantear el modo de implementar las propuestas basadas en el juego: el juego trabajo, el trabajo juego, el juego dramático, el juego centralizador y los talleres. Cada docente puede decidir cuáles de estas propuestas desarrollar con sus alumnos y qué peculiar organización imprimirle a las mismas.

El sentido del juego trabajo en la actualidad: cambios y permanencias

El juego trabajo es una de las actividades fundantes de la tarea en el Jardín de Infantes, fuente de riqueza y de propuestas alternativas basada en el respeto por la diversidad de intereses de los niños pequeños. Es una actividad fundamentalmente creadora en la cual se conjugan el placer, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo y las tareas.

Es una de las propuestas que tiene vigencia en el devenir histórico y en la actualidad del Jardín de Infantes, cuyos fundamentos y propuestas siguen manteniendo su presencia teórica y práctica. Sus bases se sostienen, como puede encontrarse en la bibliografía básica, sólo que los modos de realización en la práctica han sufrido modificaciones, adecuándose a las tendencias educativas actuales. Por ejemplo, se puede elegir el mismo sector continuadamente, se puede cambiar de sector durante el desarrollo del juego, se flexibiliza la cantidad de niños en función de sus elecciones siempre que se mantenga el pequeño grupo, se pueden seleccionar tareas diversas y modificar la propuesta presentada o sugerida por el maestro si así lo decidiera el grupo. El docente pone en juego, como en todo su accionar, la flexibilidad llevada hasta el punto de suspender el trabajo en un sector porque nadie lo eligió o aceptar que el juego trabajo en sectores se transforme en un trabajo grupal porque todos querían desarrollar la misma actividad propuesta para uno de los espacios de juego.

El juego trabajo es, entonces, una propuesta de actividad que se basa en la organización de diferentes sectores de juego en los cuales se desarrollan diversas propuestas; éstas se vinculan con diferentes áreas del conocimiento y ejes, a fin de presentar la posibilidad de que los niños elijan según sus intereses a qué sector incorporarse a jugar. Uno de los pilares del juego trabajo es la posibilidad de elegir entre opciones que se desarrollan de forma paralela en el mismo momento de la jornada. Otro de los pilares básicos se refiere al trabajo en pequeños grupos que posibilita el mayor intercambio e interacción al desarrollar las tareas en el sector.[1] No obstante pueden encontrarse alternativas de trabajo en grupo total

Ya no hablamos de la metodología de juego trabajo sino de una propuesta que presenta un modo peculiar de organización y diversidad de variaciones posibles.

Según el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1989, «el juego trabajo es el momento en el cual se aúna lo placentero del juego con el esfuerzo del trabajo».

Consta de cuatro momentos: la planificación, el desarrollo, el

---

1. Ver Galperín, Susana. «Supuestos básicos del método de juego trabajo» en Bosch y otros: *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Paidós, Buenos Aires, 1983; *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. MCBA. Buenos Aires. 1989 y *Documentos Curriculares para la Educación Inicial*. GCBA. Buenos Aires. 2000

orden y la evaluación. Los momentos de planificación y evaluación son fundamentales ya que implican la anticipación por parte de los niños del sector al cual van a ir a jugar y del juego a realizar, y posteriormente la confrontación entre lo previsto y lo realizado. Es absolutamente necesario que estos momentos sean ágiles y significativos, y que no se transformen en el «centro de la escena» quitándole la fuerza al propio desarrollo del juego por parte de los niños. Cuando se presentan como espacios tediosos para el grupo y difíciles de coordinar para el docente, pierden su sentido como momentos de aprendizaje.

Aunque es obviamente importante que todos los subgrupos comenten su tarea y todos los niños cuenten con un momento de expresión personal, se hace necesario encontrar otras formas coherentes con las posibilidades en estas edades. Pueden buscarse diferentes estrategias:

- algunos sectores comentan en algunos juegos y otros lo hacen en otros rotativamente;
- algunos subgrupos cuentan algunos aspectos y otros se basan en otros diferentes; todos comentan brevemente lo sucedido;
- unos momentos antes de finalizar el juego se destina un tiempo para conversar rotativamente con cada subgrupo realizando una primera evaluación que posibilite que la evaluación general sea más acotada.

El momento de evaluación implica comentar lo realizado, explicitar sentimientos e ideas, explicar hechos y tareas, poner en palabras acuerdos y desacuerdos, analizando y reflexionando sobre lo sucedido. Los momentos de orden y evaluación pueden alternarse, realizándose a veces primero uno y otras primero el otro. Eso dependerá del grupo, del espacio y de las acciones a realizar. Incluso se pueden ordenar algunos sectores antes de la evaluación y dejar otros armados con el fin de observar lo realizado y ordenarlos posteriormente.

Por otra parte, el trabajo en subgrupos alrededor de tareas específicas posibilita un mayor respeto por los tiempos personales que el que permiten las actividades del grupo en su totalidad. Cuando un niño finaliza su tarea o juego puede comenzar con otra actividad en el mismo sector, e incluso cambiar de sector, sólo es necesario prestar atención a los cambios que se presentan de manera continua y a la imposibilidad constante de sostener en algunos momentos el juego iniciado y elegido, teniendo en cuenta que lo esperado en este sentido difiere en función de las edades de los niños.

También es importante observar si la motivación de las elecciones se relaciona con la de los compañeros más cercanos o se basa en los

intereses personales. Cuando un grupo se caracteriza por elegir siempre los mismos espacios y juegos podemos intervenir realizando alguna dinámica de distribución. Si bien esto nos aleja de la elección por parte del grupo del juego a realizar, colabora en la dinámica grupal, permite alejarse de los estereotipos y probar con nuevos juegos y compañeros diferentes; obviamente será una estrategia viable momentáneamente para revitalizar la dinámica de la propuesta que rápidamente volverá a reencauzarse según sus principios.

El planteo del juego trabajo implica la organización de los espacios de la sala en los diferentes sectores para el juego, con los materiales al alcance de los niños. Esto no significa que no puedan «armarse» especialmente para ese momento, si se decide dar a la sala una organización diferente. También es posible disponer en la institución de un lugar determinado para la realización de esta propuesta por los diferentes grupos. Por otra parte, si el espacio de la sala no permite tener permanentemente armados todos los sectores, se pueden dejar algunos y organizar los otros previamente o como parte del momento de juego.

Los sectores más conocidos son:

- *Dramatización*, conocido inadecuadamente como «de la casita», porque no sólo debe presentar la posibilidad de jugar con los elementos de una casa sino que debe permitir crear distintos escenarios de juego dramático tales como el consultorio, la veterinaria, el viaje en avión...
- *Construcciones*, conocido inadecuadamente como «de bloques», porque las construcciones pueden incluir una gran variedad de elementos y posibilidades de acción.
- *Arte o Plástica*
- *Juegos matemáticos o Juegos tranquilos*
- *Biblioteca*
- *Ciencias naturales o Experimentos*
- *Carpintería.*

En este libro hablamos de sectores y no de rincones para plasmar más claramente la idea de espacios de juego abiertos, que no arrinconan sino que presentan propuestas de trabajo compartido.

La organización de los momentos de juego trabajo puede variar en su modalidad. Al igual que en la elección de todas las propuestas, si se le abre las puertas a la creatividad docente, se presentarán más opciones que enriquecerán la tarea.

Entonces, se puede:

- Presentar una tarea o varias en cada sector, por ejemplo, utilizar todos los elementos del sector de plástica o pintar con las témperas y los pinceles, o proponer confeccionar las cajas para el armado del consultorio del dentista.
- Trabajar actividades relacionadas o no con la unidad didáctica o el proyecto que se está llevando a cabo en la sala; incluso puede suceder que en algunos sectores se realicen actividades vinculadas con los mismos y en otros no. Por ejemplo, en el sector de dramatizaciones arman la radio y juegan en función del proyecto y de todo lo que investigaron al respecto, en el de matemática o juegos tranquilos juegan al bowling que armaron en la secuencia didáctica de juegos matemáticos, en el sector de construcción también arman la radio con los bloques y muñecos que construyeron en el sector de plástica en el juego trabajo anterior, y en el de biblioteca organizan una obra de títeres con los personajes de un cuento que realizaron en una secuencia de juegos literarios. La idea es que profundicen el trabajo sobre el recorte o proyecto que están abordando pero también que cuenten con la posibilidad de volver sobre actividades que les resultaron significativas y que no es pertinente reiterar con todo el grupo.
- Hacer propuestas más abiertas y otras más especificas en los distintos sectores y en los diversos juegos. Esto abre la posibilidad tanto de que el docente presente qué actividad se va a desarrollar en un sector o proponer la idea y construirla entre todos en el momento de la planificación o del desarrollo; también de dejarla abierta completamente a la iniciativa infantil. Por ejemplo, en el sector de juegos tranquilos jugar al bowling o utilizar todos los juegos matemáticos.
- Variar los sectores que se «abren en cada juego». La riqueza se presenta en la posibilidad de abrir sectores nuevos y diferentes: de títeres, de máscaras, de computación, de disfraces, de lectura y escritura, de motricidad, entre otros. También en abrir y cerrar sectores diferentes en cada juego, y en cerrar momentáneamente los más solicitados a fin de volcarse a nuevas posibilidades.

Muchas veces los docentes se preguntan por qué los chicos van siempre al mismo sector a jugar, buscando las repuestas en los intereses de los alumnos. Por lo general esto se relaciona con la organización de los mismos sectores sin hacer en ellos modificaciones ni en los

materiales ni en las propuestas. Por lo tanto, la idea es ir enriqueciéndolos incorporando todo lo que se va trabajando cotidianamente.

El rol del docente como coordinador enseñante y acompañante, debe alcanzar el delicado equilibrio de intervenir sin interferir. Su rol implica primeramente planificar las propuestas de juego trabajo integradas en su planificación periódica, pensar nuevas ideas, organizar los espacios y los materiales. En el desarrollo del juego, coordinar el momento de la planificación incorporando con los niños los materiales nuevos, colaborando con la distribución en los sectores y ayudándolos a anticipar el proyecto de juego; en las salas de niños más grandes, abordar el compromiso grupal y la posibilidad de proyectar con otros. En el desarrollo propiamente dicho, observar, intervenir cuando lo crea conveniente, incorporarse por momentos a los diferentes juegos sin perder la mirada general de la tarea. En el momento del orden, coordinar, organizar y colaborar con los niños, quienes son los encargados fundamentales de poner todo en su lugar, clasificando y ordenando, dejando los elementos y espacios disponibles para la actividad siguiente y el próximo juego trabajo. En el momento de la evaluación, nuevamente coordinar la puesta en común de lo realizado, ayudar a sacar conclusiones, abordar lo sucedido en la tarea grupal y coordinar a los niños para que puedan transmitir sus ideas, escucharse, esperarse y compartir la tarea.

Algunas ideas para la puesta en marcha

- Se puede realizar el momento de la evaluación recorriendo los sectores para observar los trabajos realizados, con el fin de que sea más dinámica, evitando el estar siempre sentados en la ronda. Cambiar el modo en que se realizan las tareas las aleja de las rutinas tan estables que dejan de generar interés por parte de los niños. Estas opciones serán evaluadas por los docentes ya que son ellos quienes conocen las posibilidades que brinda el espacio, las características del grupo y de la tarea desarrollada.
- Si bien siempre es conveniente realizar al menos un intercambio general acotado de lo trabajado en cada subgrupo, es interesante evaluar, además, durante el desarrollo del juego.
- El docente puede ubicar los materiales previamente o hacerlo con el grupo en el momento de la planificación. Puede a su vez decidir con los niños en qué sector incorporarlos o explicarles que los trajo para la tarea especifica en un sector.

- Se pueden y deben usar diversos espacios escolares, por ejemplo, hall cercano, pasillo, sala de música, patio...
- Es interesante ir modificando los sectores y preparar junto con los niños el escenario de juego de formas diferentes.
- Los materiales a utilizar no necesariamente deben ser nuevos, siempre y cuando la propuesta sea creativa, innovadora, estimulando la participación e interés de los niños por la actividad. Debemos sentirnos libres de rotar los elementos de un sector al otro desestructurando los espacios ya conocidos por ellos.

La planificación del juego trabajo y su relación con la unidad didáctica

Como se explicitó, el juego trabajo se piensa como parte de la planificación periódica. En el caso de la unidad didáctica debe hacerse un esfuerzo por no entenderlo como un momento exclusivo de trabajo sobre y para la misma. Si bien ya no lo consideramos como un momento forzadamente «unido» a la unidad didáctica, es un espacio de gran riqueza para trabajar aspectos vinculados con la misma en los diferentes sectores, al igual que si se está desarrollando un proyecto.

Objetivos y contenidos del juego trabajo

Se refieren a:

- la elección del juego a desarrollar,
- la relación entre lo previsto y lo anticipado,
- el trabajo compartido en los subgrupos de juego,
- la integración en proyectos con los otros,
- el respeto por las decisiones propias y de los demás,
- el respeto por los juegos de los otros,
- la participación en las tareas elegidas,
- la posibilidad de sostener las propias elecciones y compartirlas,
- la autonomía en el desarrollo de las actividades,
- la organización compartida de espacios y objetos,
- las pautas de orden de los materiales.

Estos contenidos se refieren a los aspectos específicos del juego trabajo. En los distintos sectores se abordan otros objetivos y contenidos ya presentados como parte de la unidad didáctica o proyecto, tanto en lo vinculado con el recorte o temática como en lo no vinculado.

Los objetivos y contenidos específicos que se aborden en cada sector de juego estarán relacionados con los diferentes aspectos que se estén trabajando en ese período.

En el cronograma semanal se presentará cuáles son los momentos elegidos para desarrollar las diferentes actividades de juego trabajo, de trabajo juego y otras opciones, pudiendo modificarse obviamente en caso de ser necesario.

Todo lo relacionado con el compartir y el integrarse con otros en proyectos conjuntos conforma parte fundamental de las metas a proponerse para las salas de 4 y 5 años. En las salas de 3 es suficiente con que jueguen autónoma y participativamente, interactuando y respetando el juego de los otros.

La duración estimativa de una propuesta de juego trabajo es de 45 minutos a una hora incluyendo los cuatro momentos. Esto dependerá, claro está, de las edades de los niños.

Guía de observación para la puesta en marcha de las propuestas de juego trabajo[2]

1. DATOS REFERIDOS A LA SALA OBSERVADA: edad del grupo, cantidad de niños presentes, espacio y duración de la actividad.

2. DATOS DE LOS OBSERVADORES: *nombres y roles en la escuela.*

3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS GENERALES: manejo del tiempo y del espacio, planteo general de la propuesta, clima de trabajo grupal, participación de los niños, presentación de materiales.

4. EJES BÁSICOS DE LA PROPUESTA DE JUEGO TRABAJO: sectores de juego, propuestas en cada uno, momentos (planificación, desarrollo, orden y evaluación), interjuego entre el trabajo individual y grupal, propuestas de trabajo en los pequeños grupos, tipo de consignas, contenidos en cada sector, relación con la unidad didáctica o proyecto, producciones grupales e individuales, distribución de roles, intervenciones docentes en cada uno de los momentos.

---

2. Guía utilizada en el marco de la capacitación realizada por Laura Pitluk en el Distrito Escolar N° 5 del GCBA como capacitadora del CEPA en el año 2004.

5. ASPECTOS DIDÁCTICOS: abordaje de los contenidos, relación entre éstos y la tarea, relación entre los niños y la tarea, relación entre los niños, tipo de comunicación entre todos los participantes.

6. COORDINACIÓN: rol del docente, distribución y delegación de tareas, planteo de consignas, manejo de la propuesta grupal, coordinación de los momentos de trabajo en los pequeños grupos.

7. EVALUACIÓN GENERAL Y POSIBLES PROPUESTAS: fortalezas y debilidades, necesidad de reformular la propuesta y/o parte de la misma, y posibles modos de continuarla.

El juego trabajo puede realizarse una, dos o tres veces por semana, en función de la realización de las otras modalidades. Como la idea actual es que se desarrollen alternativamente juego trabajo, trabajo juego, juego centralizador, juego dramático y talleres, la frecuencia será diferente en relación a todas las elecciones. Es decir, es fundamental que se realice al menos una vez por semana, es interesante que se realice dos veces por semana, es importante que se articule con la realización del trabajo juego, juego dramático, juego centralizador, talleres, con lo cual la frecuencia será menor para darle cabida a las diferentes modalidades.

Concluyendo, el juego trabajo es una propuesta que posibilita:

- promover la elección entre diversas alternativas,
- desarrollar tareas en subgrupos,
- respetar tiempos, necesidades e intereses personales,
- anticipar y evaluar tareas recuperando el proceso y el producto,
- abordar diferentes áreas y campos disciplinares,
- ajustar el propio proyecto a la propuesta compartida,
- favorecer la interacción y el desarrollo de la autonomía,
- proyectar y accionar con otros,
- mejorar la interrelación y las interacciones,
- reiterar actividades requeridas por algunos,
- retomar aspectos de la unidad didáctica,
- conocer y utilizar materiales diversos,
- hacerse responsables de la organización y el orden de objetos y espacios.

Sintetizando las ideas presentadas, podemos decir que es fundamental:

- Reconocer la importancia del juego en el Nivel Inicial y los diferentes modos de organizar propuestas lúdicas.
- Reflexionar sobre la disponibilidad lúdica del docente en las tareas con los niños.
- Lograr la apertura a nuevas propuestas que combinen el juego y el trabajo, como instancias necesarias y complementarias en la enseñanza y el aprendizaje.
- Repensar al juego trabajo como un momento fundamental e irremplazable en la tarea del Jardín de Infantes
- Revisar las prácticas del juego trabajo develando los supuestos que se ponen en juego sobre qué y cómo enseñar y aprender.
- Pensar en diferentes modalidades de juego trabajo en el Jardín de Infantes y las diferencias entre el juego trabajo tradicional y el juego trabajo actual.
- Reflexionar sobre el juego trabajo y su inclusión en las propuestas de las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas.
- Aceptar el juego libre en sectores como una posibilidad diferente al juego trabajo pero necesaria y complementaria.

El juego libre en sectores

Implica la posibilidad de desarrollar un juego utilizando los espacios y elementos de los sectores pero sin ningún tipo de consigna de trabajo. No hay un fin conversado con anticipación y el juego está guiado por los intereses de cada niño o de un grupo de niños que conforman el sector. Esto no significa que no se planifique, ya que se lo incluye como una propuesta de juego espontáneo que tiene como objetivos y contenidos el compartir, el cooperar, el interactuar en espacios de juego con los otros. Además, se lo integra en los cronogramas semanales.

Tanto en el desarrollo histórico como en la diversidad de prácticas escolares, podemos observar dos criterios diferentes en relación con la presencia y aceptación del juego libre en sectores: no es aceptado por considerarse una propuesta vacía de contenidos o se realiza constantemente llenando los espacios pero sin propuestas y reemplazando al juego trabajo.

Ahora bien, se hace necesario volver a pensar en algunos aspectos relacionados con la aceptación de los momentos de juego libre en los sectores:

1. No debe suplantar al juego trabajo sino complementarlo.
2. No debe realizarse constantemente.
3. No debe realizarse con el objetivo de que el docente cuente con espacios de libre acción para otras tareas, excepto cuando esto sea absolutamente necesario.
4. Debe ser entendido como un espacio propicio para la observación, la integración con los niños en sus juegos y los intercambios entre ellos.

La principal diferencia entre el juego trabajo y el juego libre en sectores radica en la intencionalidad del docente y su modo de pensar, presentar y desarrollar las propuestas:

- Durante el juego trabajo los sectores armados responden a las características de esta propuesta de juego dando la posibilidad de optar entre varias alternativas para el trabajo en pequeños grupos; se presentan juegos simultáneos en cada sector con incorporación o no de materiales nuevos, se anticipa y evalúa la tarea. El docente interviene desde la mirada de los objetivos y contenidos planteados.
- Durante el juego libre en sectores, el docente ofrece un espacio y un tiempo para que los chicos elijan con qué jugar. Sin embargo, no interviene ni incorporando materiales, ni presentando propuestas específicas en los diferentes sectores, ni planteando consignas o ideas sobre el trabajo a realizar, ni coordinando a los niños en la anticipación del juego a desarrollar, los materiales a utilizar o la proyección de las tareas. Los materiales pueden y deben renovarse con la incorporación continua en los sectores de los elementos que se trabajan en las diferentes y variadas actividades cotidianas.

En ambas propuestas se comparte la planificación por parte de los niños sobre qué sector y junto con qué niños jugarán, el orden de los materiales y el momento final de reflexión sobre lo realizado.

El trabajo juego

Esta propuesta nace como otro modo de organizar y desarrollar el juego trabajo en el cual los niños trabajan en la preparación de materiales o producciones, partiendo de una experiencia directa, para luego desarrollar un juego dramático final (con aquellas producciones) en el grupo total. Actualmente se la denomina trabajo juego, para diferenciarla de la propuesta de juego trabajo desarrollada en el punto anterior.

El planteo original de esta propuesta comenzaba con una experiencia directa enmarcada en una unidad didáctica, para luego trabajar en subgrupos durante varios días en la producción de los elementos necesarios para el desarrollo del juego dramático final, a partir de lo observado en la salida realizada. Las propuestas de los diferentes sectores, así como los materiales a realizar, eran seleccionados en función de la unidad didáctica que se estaba trabajando, dándole gran importancia a la preparación de los mismos por parte de los niños y al conservar los productos realizados. El docente era observador del juego interviniendo para garantizar la preparación adecuada de los materiales, la inclusión de todo lo necesario para el desarrollo del juego dramático y la adecuada realización del mismo. Se realizaba diariamente.

Como se puede observar, es una propuesta más de trabajo que de juego, que puede ser realizada desde la mirada actual, si se la flexibiliza en cuanto a las actividades a realizar en los subgrupos y la preparación constante de materiales que se usarán tiempo después en el juego dramático como cierre de la unidad didáctica. Más bien es interesante como otro modo de abordar el trabajo de producción en subgrupos en función de la preparación del escenario para el desarrollo de un juego dramático, que no tiene por qué realizarse exclusivamente al final del proceso.

Tampoco es necesario realizar una salida especial sino que se trabaja en función de las salidas didácticas pensadas para el trabajo sobre el recorte. Por otra parte, se incorpora al desarrollo del itinerario de propuestas planificadas, con lo cual se alterna con todo el abanico de actividades a realizar. En relación con esto se decide la frecuencia y duración de cada momento.

En realidad, no es conveniente preparar elementos durante varios días para luego jugar, esto genera demasiada ansiedad por la espera y desgaste en las tareas de preparación. Por el contrario, pueden prepararse materiales, jugar, analizar que otros son necesarios y prepararlos, y volver a jugar; así sucesivamente. Una larga espera para poder jugar

mientras se trabaja preparando, agota el interés por la propuesta y las ganas de continuar con la producción.

El juego centralizador

En la propuesta del juego centralizador, todo el grupo juega alrededor de una misma temática a partir de una breve preparación previa de los materiales. Implica, en general, aunque no obligatoriamente, el desarrollo de un juego dramático. Las situaciones alrededor de las cuales se organiza el juego centralizador pueden derivarse del desarrollo de la unidad didáctica, o bien pueden surgir de la recreación de situaciones cotidianas, como por ejemplo el cumpleaños de la muñeca. Si bien es interesante realizarlo con todas las edades, por sus características se lo considera óptimo para desarrollar en las salas de dos y tres años. En las mismas también es posible realizar las otras propuestas adecuándolas a los niños y flexibilizando los modos de pensarlas y desarrollarlas.

El juego dramático

Es un juego que implica la distribución de roles en función de la representación de situaciones desde el juego simbólico. Se desarrolla como parte de la propuesta de juego trabajo en el sector de dramatización, como parte del trabajo juego en la realización de los juegos en los cuales se dramatiza utilizando todos los materiales producidos, y como la modalidad más utilizada del juego centralizador. Pero, fundamentalmente, es una actividad de trabajo en grupo total diferenciada de las otras que implica la imitación y recreación de situaciones, la asunción y distribución de roles, la preparación del escenario para el desarrollo de la dramatización de escenas significativas.

Es una propuesta de juego de inmensa riqueza en la Educación Inicial, por todos los aprendizajes que se ponen en juego en relación con la dramatización de situaciones, el juego con los otros, la comprensión de la realidad. La temática del juego proviene del ambiente social, cultural, familiar y escolar de los niños, en relación con los aspectos que se están trabajando en la sala; por ejemplo: el hospital, la fábrica de pastas, un viaje en barco, la estación de tren, la veterinaria, un paseo a la plaza.

Es una instancia interesante para realizar en el desarrollo de unidades didácticas y proyectos; puede proponerse como cierre y puesta

en escena de todo lo aprendido, también como inicio para observar los conocimientos previos, o realizarse en diferentes instancias del trabajo sobre un recorte o una temática.

Cuando se desarrolla en *forma grupal,* se organiza en tres momentos:

1. Inicio: planteo de acuerdos en las acciones y temáticas, distribución de roles y tareas, organización de espacios y objetos (con los niños o previamente por parte del docente para esperarlos con la escena armada)
2. Desarrollo: el juego propiamente dicho.
3. Cierre: orden de materiales y espacios, reflexiones sobre lo realizado, evaluación conjunta abordando lo grupal y los contenidos y/o aspectos trabajados, apertura a próximos juegos.

Además de realizarlo en función del recorte de una unidad didáctica o proyecto, se pueden planificar secuencias didácticas que presenten un recorrido de propuestas de juego dramático no vinculado con los mismos, que impliquen diferentes actividades de dramatización de diversas situaciones significativas.

Los talleres

No desarrollaremos exhaustivamente en este libro la modalidad de taller en el Nivel Inicial[3]. Sólo mencionaremos algunos aspectos fundamentales que la definen y afirmaremos que implica mucho más que una modalidad alternativa y complementaria a las expuestas en este capítulo. Como es un modo de organizar las propuestas, cualquier actividad puede desarrollarse con la dinámica de taller (por ejemplo, los juegos matemáticos, las actividades de plástica, de literatura, de educación musical...) si responde a determinadas características.

Los talleres implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego.

---

3. Ver *Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años.* Novedades Educativas. «Talleres en el Jardín», Año 3 N° 30. Buenos Aires. 2000.

Podemos sintetizar esta propuesta señalando que se sustenta en la participación activa, el constante intercambio, la mirada puesta en lo grupal y la distribución de roles, el trabajo compartido, la producción con otros, la búsqueda de acuerdos y el desarrollo de la autonomía.

Cabe aclarar que los talleres, como otro modo de organizar las situaciones de enseñanza con una modalidad particular, implican como todas las propuestas educativas la selección de contenidos a trabajar y el diseño de actividades pensadas para abordar los conocimientos y generar determinados aprendizajes. Esto significa que el taller no debe asociarse linealmente con la idea de libre elección sin intervenciones docentes que «coarten las acciones infantiles», ya que esto significa tanto una mala interpretación de la propuesta de talleres como una confusión acerca del rol del docente como responsable de las situaciones de enseñanza.

El diseño y puesta en marcha de los talleres implica, como en toda acción educativa, seleccionar y diseñar actividades en función de los contenidos a trabajar, cuidar el protagonismo de los niños, reflexionar sobre el tipo de propuestas que se realizan y las intervenciones docentes para que sean favorecedoras de la participación y los aprendizajes infantiles, con la diferencia de que se ponen en juego desde una dinámica diferente.

Para que una propuesta sea considera taller es necesario que plasme:

- El interjuego entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica.
- Un ida y vuelta entre la tarea individual, en pequeños grupos y en grupo total, prevaleciendo las actividades en subgrupos porque son las que favorecen la interacción, los intercambios y la producción compartida.
- La elección entre diferentes propuestas, aspectos a trabajar, materiales, acciones, resoluciones.
- La realización de producciones, no necesariamente materiales, que deben hacerse paulatinamente con los otros.
- La búsqueda de acuerdos para la organización y realización de las tareas conjuntas, desde la autorregulación grupal que implica la toma de decisiones autónomas y compartidas.
- La puesta en común de lo producido en cada subgrupo a fin de enriquecer lo realizado con los aportes de los otros.
- La síntesis de las coincidencias y disidencias de lo producido en cada subgrupo buscando acuerdos y desacuerdos, analizando las diferentes formas de resolución y puesta en marcha.

- La mirada puesta en lo grupal, que favorece la conformación de grupos con una distribución flexible de roles, permitiendo la riqueza de mirar la realidad desde distintas ópticas, sin estereotipos que dificulten el desarrollo personal de cada integrante
- La devolución del proceso grupal a fin de reflexionar con los niños acerca de las actitudes y acciones que implican el respeto por los otros y favorecen la tarea conjunta.
- La integración de los procesos personales en las propuestas grupales desde el reconocimiento de que los aprendizajes y procesos individuales se enriquecen desde las interacciones e intercambios.
- El abordaje dinámico de contenidos y tareas desde el placer y el juego.

La organización de talleres integrando las diferentes salas y edades es una forma de desarrollarlos absolutamente rica y favorecedora de múltiples procesos y aprendizajes. No obstante, es sólo una de las posibles modalidades organizativas y no *la única ni la mejor.* Para que una propuesta pueda ser considerada taller debe poner en juego los aspectos anteriormente mencionados, asumiendo diversas posibilidades entre las cuales encontramos la integración de salas; esta es una opción que favorece la conformación de la institución estableciendo una relación muy peculiar entre todos sus miembros al desarrollar sistemáticamente propuestas articuladas, y promueve el enriquecimiento de los niños y de los grupos al realizar tareas con los integrantes de otras salas y compañeros de otras edades.

La modalidad de taller tiene muchos aspectos en común con otras posibilidades organizativas de las situaciones de enseñanza, sustentadas en las mismas concepciones de enseñanza y aprendizaje (la participación, la cooperación, la creatividad, entre otras) y con iguales referentes didácticos (la necesidad de planificar y evaluar constante y reflexivamente, de manera abierta y flexible, entre otros); así como otros que la diferencian en función de las prioridades y ejes sobre los que se sustenta, mencionados a lo largo de este apartado.

Para cerrar este capítulo retomaremos la posibilidad de elegir, alternar y complementar el trabajo con todas las modalidades abordadas, seleccionándolas en función de las necesidades que se plantean para trabajar los diferentes contenidos, ejes, áreas, unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas.

En el Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la MCBA (1995)[4] se hace referencia al «juego», fuertemente relacionado con la historia del Nivel Inicial, y se mantiene la vigencia del «juego trabajo» que postula la unidad del esfuerzo con el placer, el compromiso con la creatividad, el desafío con la producción.

Este documento plantea la posibilidad de desarrollar las diferentes propuestas explicadas en este capítulo y aconseja no encasillarse en una forma única, sino adecuarlas a las características del grupo, los contenidos a trabajar, la unidad didáctica o proyecto que se está desarrollando y/o las decisiones institucionales, siendo conveniente utilizar variadas modalidades en el transcurso de la semana.

Cerrando la parte 1 de este libro, podemos retomar la idea de los educadores como sujetos críticos y reflexivos, con mucho para pensar, hacer, decidir, reajustar, sentir, elegir, disfrutar... ¡Relevante y fundamental profesión la docencia!

---

4. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial del MCBA*, Secretaría de Educación. Buenos Aires, 1995.



PARTE II

En esta parte del libro se presentan propuestas a modo de ejemplos para las diferentes salas. Las mismas plasman diversas características a fin de dar cuenta de distintas posibilidades de resolución. Deben ser consideradas como ideas posibles que necesitan ser contextualizadas según las situaciones reales, modificadas en función de las prioridades de cada sala e institución, y recreadas desde las posibilidades creativas de cada docente.



Propuesta Nº 1: **Unidad didáctica**

«Las viviendas de los nenes de Sala Amarilla»[1]

(Sala de 3 años)

- **Duración aproximada 20 días**

Algunos comentarios y reflexiones

Se plantea la propuesta organizando las actividades en función del trabajo sobre los diferentes ambientes. Se sostiene la mirada en la diversidad de viviendas, espacios y elementos. Los contenidos se presentan organizados en campos de experiencia y no en áreas, de acuerdo a los lineamientos curriculares del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para las salas de 3 años. Se incluye un solo juego trabajo porque tiene mucha presencia el trabajo juego realizado en diferentes instancias y el juego centralizador. Se realizan dos salidas didácticas de las cuales una se presenta como parte del itinerario de actividades porque al realizarse a menos de 10 cuadras de la escuela no necesita autorización específica, y la otra se planifica en forma separada para ser elevada a la supervisión por realizarse a una distancia mayor.

Es fundamental aclarar que al trabajar este tipo de recortes es esencial considerar la realidad de las familias y el contexto desde la mirada

1. Propuesta realizada por Geraldine Szenkier (alumna del IES «Eccleston») en su Residencia en la Sala de 3 años del Jardín de Infantes Común (JIC) Nº 3 del Distrito Escolar Nº 9 del GCBA a cargo de la docente Silvia Martin, en el mes de mayo de 2005.

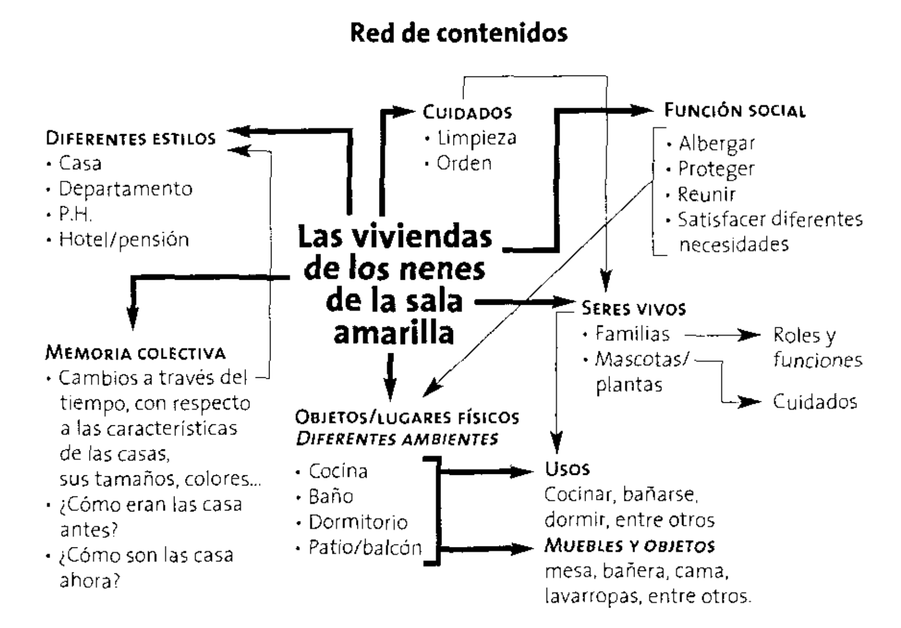
de la diversidad, la desigualdad y la complejidad. Esto significa abordar el recorte desde las diferentes realidades familiares, retomando y pensando sobre los diferentes tipos de viviendas, asumiendo que hay diferencias (muchas veces no deseadas) además de distintas opciones elegidas en función de la diversidad cultural y familiar.

Fundamentación de la elección

Considerando que éste es el primer año en el cual los niños de este grupo se incorporan al jardín y sienten la pertenencia a otros grupos y espacios, resulta altamente significativo tener en cuenta las características del lugar en donde viven y conocer los de sus compañeros para observar semejanzas y diferencias. Por otra parte, es interesante mostrarles que las cosas cambian a través del tiempo, tanto en los estilos de viviendas como en sus propias casas.

Otra de las razones de la elección es la posibilidad de que conozcan los diferentes ambientes, teniendo en cuenta sus características, los usos que las familias hacen de ellos y los objetos que se encuentran.

Se trabajará desde la mirada de la diversidad de viviendas, comodidades, espacios y objetos, respetando y valorizando las diferencias. Se partirá de situaciones cotidianas y cercanas a la vida de los niños a fin de trabajar sobre sus ideas y enriquecer sus conocimientos.



Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué es una vivienda? ¿Hay de diferentes tipos? ¿En qué se diferencian?
2. ¿Cuál es la importancia de tener una vivienda?
3. ¿Quiénes viven allí?
4. ¿Qué hay en ellas?
5. ¿Qué hacemos en nuestras viviendas?
6. ¿Cómo son actualmente? ¿Siempre fueron iguales?
7. ¿Quiénes mantienen la limpieza y el orden?
8. ¿De qué manera realizamos la limpieza y el orden?

Afirmaciones

1. Las viviendas son los lugares en donde viven las personas, son diferentes en tamaño, espacios, cantidad de habitaciones, organización, colores, entre otras cosas.
2. Es importante tener un espacio para poder estar unidos con nuestra familia, tener nuestro lugar, estar protegidos, seguros, cuidados, poder descansar, comer, jugar.
3. Algunos viven con la mamá y/o papá, también/o con hermanos, abuelos, tíos, mascotas.
4. En las viviendas podemos encontrar o no diferentes ambientes: cocina, baño, dormitorios, patio, los cuales poseen diferentes objetos y muebles. Estos sirven para que la familia haga uso de ellos (por ejemplo, la cama para dormir). Todos estos lugares se utilizan para satisfacer nuestras necesidades: comer, higienizarnos, dormir, entre otras.
5. En nuestras viviendas podemos: jugar, estar con nuestras familias, descansar, invitar a un amigo, bañarnos, comer, sentirnos seguros.
6. Las viviendas no siempre fueron iguales. Antes eran todas bajas, ahora también hay edificios. Pueden ser grandes o chicas, con uno o varios ambientes.
7. Es importante que todos participen en el cuidado y el orden de los espacios. Los adultos pueden encargarse de algunas cosas específicas, pero los nenes pueden ayudar.
8. Para cuidar las viviendas hay que tener en cuenta acciones como: guardar los objetos al terminar de usarlos y limpiar lo que quedó sucio.

Objetivos básicos

Que los niños:

- Reconozcan las funciones de las viviendas y las diferencias que las caracterizan.
- Reconozcan los diferentes ambientes y elementos, sus usos y funciones.
- Reconozcan los distintos roles que asumen los miembros de las familias en relación con las viviendas.
- Adquieran responsabilidad en mantener el cuidado y orden de los espacios y los objetos.
- Enriquezcan su juego simbólico dramatizando diferentes roles.
- Elijan un área de juego, anticipen su accionar y expresen oralmente las acciones realizadas.
- Enriquezcan sus experiencias personales, teniendo en cuenta las de sus pares.
- Enfrenten y resuelvan diferentes situaciones conflictivas desenvolviéndose con autonomía en el juego y las acciones cotidianas.

Contenidos

- **Experiencias para comenzar a indagar el ambiente**
  - Función de las viviendas: albergar, proteger, reunir, entre otras.
  - Exploración de las características de los objetos y de las acciones y los usos que las familias hacen de ellos: cama, cocina, heladera, ducha, entre otros.
  - Indagación de los roles que cumplen los miembros de la familia y sus funciones en relación con la organización y cuidado de las viviendas: mamá, papá, bebé, abuelos, tíos, entre otros.
  - Aproximación a algunos aspectos significativos de las historias personales y familiares: intercambio acerca de las experiencias de cada uno (a la hora de dormir, bañarse, comer), entre otras.
  - Indagación de algunas características de los animales y plantas: conversación acerca de las mascotas y plantas que tienen en sus casas, y la importancia de su cuidado.
  - Indagación de diferentes contextos de uso de los números: numeración de las viviendas.

- Indagación sobre las diferencias entre las viviendas de antes y ahora, con respecto a sus características, a su tamaño, a sus colores, entre otras.
- Construcciones simbólicas en tridimensión: creaciones con masa, con cajas.

- **Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros**
  - Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes: respeto por el otro y sus acciones, responsabilidad ante el cuidado de espacios y objetos, modos de comportamiento en los distintos espacios.
  - Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas: lavado de dientes, de manos, de alimentos, de utensilios de cocina, de juguetes y materiales.
  - Acciones relacionadas con el cuidado compartido de la casa (barrer, limpiar las mesas, ordenar).
  - Participación activa en el juego simbólico: asumir diferentes roles (mamá, papá, bebé, entre otros), ambientación de distintos espacios, uso de distintos elementos.
  - Elección autónoma del sector, el juego a desarrollar, los elementos con los cuales jugar y con quiénes.

- **Experiencias para el desarrollo corporal**
  - Coordinaciones manipulativas: manejo de utensilios de cocina, de elementos de higiene (cepillo de dientes, esponja), confección de objetos.

- **Experiencias para la expresión y la comunicación**
  - Intercambio grupal: conversaciones acerca de experiencias, sentimientos, dudas, deseos.
  - Expresión oral sobre las acciones realizadas.
  - Escucha atenta de cuentos identificando personajes, escenas y escenarios.
  - Interpretación y descripción de imágenes, en relación a diferentes viviendas y ambientes

Itinerario de actividades vinculadas a la unidad didáctica

Actividades de inicio

1. **Presentación de la unidad didáctica:** Conversación acerca de lo que vamos a trabajar durante este tiempo: «Las viviendas de los nenes de sala amarilla».
2. ***Intercambio grupal:*** *Conversación sobre* las viviendas de los chicos, sus características y quiénes viven allí, qué roles cumple cada uno con respecto a las viviendas, sus espacios, sus objetos, sus cuidados.
3. **Lectura de imágenes:** de distintas viviendas en distintas épocas. Observaremos sus semejanzas y sus diferencias. Material: diferentes imágenes.
4. **Salida didáctica:** «Recorremos la manzana del jardín».

   Actividades previas a la salida: Intercambio acerca de la salida para recorrer la manzana del jardín con el fin de ver y conocer las distintas viviendas que hay. Observaremos las diversas características de las mismas. Conversaremos sobre las normas a tener en cuenta (permanecer cerca de los docentes, escuchar y escucharse).

   Actividades durante la salida: Iremos recorriendo la manzana del jardín observando las distintas viviendas, cómo son (altas, bajas, grandes, chicas), de qué color, si tienen ventanas o no, qué diferencias hay con los edificios, entre otras cosas. Observaremos cómo cada una se distingue con un número.

   Actividades después de la salida: Conversamos acerca de la salida, qué fue lo que más les gustó, las diferencias que encontraron, si alguna vivienda se parecía a la de ellos, si se parecían a las imágenes que vimos anteriormente.

Actividades de desarrollo

1. ***Intercambio grupal:*** *Conversamos acerca de los diferentes* ambientes o del uso de un ambiente integrando estos espacios: cocina, baño, dormitorio, patios, balcones, terrazas y sobre sus elementos, usos y cuidados, sobre la presencia de mascotas y plantas.

2. **«Visitamos la casa de uno de los nenes de la Sala Amarilla»**
   Ver planificación específica.
3. **Ambiente:** «La cocina»

   - **Lectura de imágenes:** sobre las distintas cocinas (incluyendo las que funcionen en un monoambiente), sus funciones y elementos. Material: diferentes imágenes de cocinas.
   - **Visitamos la cocina del jardín:** Observaremos sus características y elementos.
   - **Trabajo juego 1** (inicio de la confección de elementos para el armado de la casa en la sala): Confeccionaremos la heladera y la cocina: divididos en cuatro grupos, cada grupo decorará una caja con esponjas y témpera. Una vez terminadas y secas, armaremos entre todos la heladera y la cocina utilizando las cajas, y las incluiremos en el sector de dramatización. Se realizará la primera dramatización armando como escenario la cocina. Se incorporarán utensilios traídos por los niños. Material: cajas, témpera, esponjas y cinta ancha.

   - **Juego trabajo:**

Planificación: Presentación de los sectores que estarán abiertos. Elección de un sector de juego por parte de los chicos.

Desarrollo: El docente participará observando atentamente lo que realizan los niños para poder intervenir, proponiendo situaciones a resolver, tomando emergentes, incentivando el juego en todo momento.

Orden: Realizado en forma conjunta, haciendo hincapié en la colaboración y cooperación del grupo.

Evaluación: Reflexión grupal y evaluación conjunta de lo ocurrido en cada sector de juego.

Materiales por sector

- **Dramatizaciones:** muñecos, vajilla, heladera (construida por los chicos), elementos como: cartón de leche, huevera, pote de queso, entre otros.
- **Biblioteca:** libros y revistas de decoración.
- **Arte:** hojas blancas, crayones, marcadores, masa.

- **Construcciones**: bloques y maderitas para armar casas, casas pequeñas y autos.

- **Trabajo juego 2:** Divididos en tres grupos, uno de ellos confeccionará gorros de cocinero; el otro, delantales de cocina; y el otro, escobillones. Se utilizarán los gorros y delantales para cocinar los bombones y se incorporarán (junto con los escobillones) para enriquecer el ambiente de la cocina ya armado. Se realizará otro juego dramático en la cocina. (Materiales: cartulina blanca, papel crepe, papel glacé, goma de pegar, tela, hisopos blancos, témperas, rollos de papel de cocina, cinta.)
- **Cocinamos:** Divididos en cuatro mesas, realizarán bombones. Al finalizar los colocaremos en bandejas. (Materiales: vainillas, dulce de leche, bols, bandejas.)
- **Juego centralizador:** Armaremos el escenario de «la cocina» incluyendo todos los materiales confeccionados, los ya existentes en el sector de dramatizaciones y nuevos elementos que aportarán los niños como: utensilios, cartón de leche, de manteca, potes de queso, entre otros.

4. **Ambiente:** «El baño»

- **Lectura de imágenes:** Conversaremos acerca de los diferentes baños, sus usos y elementos. (Materiales: imágenes de distintos baños.)
- **Juego dramático**: Jugaremos a bañarnos con esponjas secas y lavarnos las distintas partes del cuerpo y a los muñecos; dramatizaremos cómo cepillarse los dientes, peinarse, afeitarse y maquillarse. (Materiales: esponjas, peines, brochas, maquillajes.)
- **Lavado y cuidado de los dientes:** Cada nene traerá de su casa su cepillo de dientes y nos lavaremos al finalizar el desayuno, cuidando absolutamente las normas de higiene. Material: cepillo de dientes de los niños, dentífrico.
- **Juego centralizador**: Armaremos entre todos el escenario «el baño» para jugar, incluyendo nuevos materiales como: jabones, gorros de baño, ojotas, peines, dentífrico, colitas para el cabello, toallones, potes de champú, entre otros.

5. **Ambiente:** «El dormitorio»

- **Lectura de imágenes**: Conversaremos acerca de los diferentes dormitorios, sus usos y elementos (incluyendo los que funcionen en un monoambiente). Material: distintas imágenes de dormitorios.
- **Desfile de pijamas:** Cada nene traerá de su casa su pijama y realizaremos un desfile.
- **Jugamos a dormir:** Cada nene traerá de su casa su objeto/muñeco preferido para dormir. Los mostrarán a sus compañeros. Conversaremos acerca de las características de los mismos. Los incluiremos en el juego dramático.
- **Juego dramático:** Ambientaremos la sala como un «dormitorio», con colchonetas, almohadones, sabanas, despertador. (Materiales: colchonetas, almohadones, sábanas, despertador. Lectura de un cuento «para que se duerman».)
- **Miramos cuentos:** Se solicitará a las familias que nos envíen el cuento preferido de los chicos. Luego realizaremos un intercambio grupal mostrando los diferentes cuentos, los dejaremos sobre las mesas para que todos los observen.
- **Lectura de un cuento**: *Buenas noches* de Graciela Montes, Quipu, Buenos Aires, 1989.

6. **Ambiente:** «El patio/balcón/terraza»

- **Lectura de imágenes:** Conversaremos acerca de los diferentes patios, balcones, terrazas, sobre sus usos y elementos, sobre la posibilidad de no contar con estos espacios en las viviendas. (Materiales: diferentes imágenes de patios, balcones y/o terrazas.)
- **Juego dramático:** Jugaremos a lavar la ropa, la colgaremos en una soga con broches, la plancharemos. (Material: Palanganas, ropa, soga, broches, planchas.)
- **Juego dramático:** Jugaremos a regar las plantas, cada nene tendrá una maceta para ponerle flores y jugaremos a regarlas. (Materiales: macetas de plástico, flores de goma eva, regaderas de plástico.) Incluimos mascotas, las bañamos, les damos de comer.

Actividades de cierre

- **Intercambio sobre lo trabajado:** Retomamos las primeras imágenes acerca de las viviendas y conversaremos sobre todas las nuevas que conocimos. Material: imágenes de viviendas de diversos tipos.
- **Juego centralizador:** Ambientaremos la sala con cada uno de los ambientes armando la vivienda completa con todos los elementos construidos y recolectados a lo largo de la unidad didáctica. (Materiales: todos los elementos confeccionados y los ya existentes en la sala.)

Planificación de la salida didáctica:
«Visitamos la vivienda de uno de los nenes de la Sala Amarilla»

Objetivos

Que los niños:
- Reconozcan las características de esta vivienda, los diferentes ambientes y elementos, sus usos y funciones.
- Reconozcan los distintos roles que asumen los miembros de la familia en relación con las viviendas.
- Adquieran responsabilidad en mantener el cuidado y orden de los espacios y los objetos.

Contenidos
- Características de la vivienda: diferentes ambientes y objetos, sus usos y funciones.
- Exploración de las características de los objetos, de las acciones y los usos que las familias hacen de ellos: cama, cocina, heladera, ducha, entre otros.
- Indagación acerca de los roles que cumplen los miembros de la familia y sus funciones en relación a la organización y cuidado de las viviendas: mamá, papá, bebé, abuelos, tíos, entre otros.
- Aproximación a algunos aspectos significativos de las historias personales y familiares: intercambio acerca de las experiencias de cada uno (a la hora de dormir, bañarse, comer), entre otras.

Actividades previas a la salida: conversaremos con los chicos acerca de la visita a la vivienda de uno de sus compañeros, qué

actividades realizaremos y la importancia de respetar y cuidar los objetos que encontremos.

Pensaremos algunas preguntas para realizarle a los familiares, por ejemplo: ¿Quiénes viven acá? ¿Quién cocina? ¿Quién lava? ¿Quién ordena? ¿Qué hacen durante el día? ¿Durante la noche? ¿Durante el fin de semana?, entre otras.

Durante la visita nos dividiremos en dos grupos para poder recorrerla cómodamente.

Actividades durante la salida: Iremos caminando y al llegar nos dividiremos en los dos grupos, uno irá con la maestra y otro con la ayudante . Observaremos detenidamente todos los ambientes y los elementos que allí hay, estableceremos relaciones con los de sus viviendas y con lo trabajado hasta el momento en la sala. Luego nos sentaremos todos juntos y le realizaremos las preguntas que habíamos pensado a la mamá. Nos quedaremos a desayunar.

Actividades después de la salida: Conversaremos todos juntos acerca de la visita. Mencionaremos las semejanzas y diferencias con las viviendas de cada uno y con las imágenes que estuvimos viendo. Comentaremos sobre aquello que más les gustó.

Enriqueceremos el juego centralizador, en función de las nuevas cosas que vimos en la visita. Armaremos además los elementos que sean necesarios. Esto lo realizaremos durante toda la unidad didáctica.

Actividades no vinculadas con el recorte de la unidad didáctica

- **Experiencias para la expresión y la comunicación**

Área de Plástica

Cabe aclarar que esta secuencia implica una continuidad en el trabajo que se viene realizando en el área, y que los niños ya experimentaron con las esponjas y exploraron la pintura de un solo color.[2]

---

2. Ver en Origlio, Berdichevsky, Porstein, Zaina. *Arte desde la cuna.* Nazhira. Buenos Aires. 2004.

Objetivos

Que los niños:
- Utilicen la esponja como herramienta para expresarse a través de la plástica.
- Obtengan colores diferentes por superposición.

Contenidos
- Uso de la esponja para pintar.
- Obtención de colores por superposición.

Propuestas de actividades

1. Pintar con esponjas y témpera de un solo color.
2. Pintar con esponjas utilizando témperas de dos colores primarios: amarillo y azul. Observar como se forman los verdes.
3. Apreciación: observación de reproducciones buscando y encontrando en las mismas los colores obtenidos por superposición en la actividad 2.

Materiales: soporte blanco y témperas.

Si los niños se muestran interesados se continuará esta secuencia realizando otras superposiciones con otros colores primarios (por ejemplo: rojo y amarillo) y en soportes verticales, siempre en fondo blanco.

Literatura

Objetivos

Que el niño:
- Escuche activamente y disfrute la narración de cuentos.
- Comente acerca de la historia narrada.

Contenidos
- Escucha activa de los cuentos: «El globo azul», «El auto de Anastasio», «El vendedor de gorras».
- Intercambio grupal acerca del contenido de los cuentos.

Actividad N° 1:
Reunidos en una ronda les narraré el cuento *El globo azul* de Graciela Montes (Quipu, Buenos Aires, 1989), luego realizaré preguntas acerca del cuento para generar una conversación sobre el mismo.

Actividad N° 2:
Reunidos en una ronda les narraré el cuento *El auto de Anastasio* de Graciela Montes (Quipu, Buenos Aires, 1990). Al terminar preguntaré qué es lo que más les gustó del cuento y qué les sucedía a los personajes.

Actividad N° 3:
Nos reuniremos realizando el juego «veo-veo». Luego comenzaré a contar el cuento «El vendedor de gorras» (en Bornemann, Elsa. *Mini-Antología de cuentos tradicionales*, Santillana, Buenos Aires, 2001). Al finalizar les preguntaré acerca del mismo y los invitaré a imitar algunas situaciones.

Actividades de rutina

Intercambio, registro de ausentes y presentes

Objetivos

Que el niño:
- Logre comunicarse en un clima de confianza y seguridad tanto con sus compañeros como con la docente.
- Logre escuchar atentamente a sus compañeros.
- Distinga los niños que están presentes de los ausentes.

Contenidos
- Intercambio grupal: Conversaciones acerca de un tema compartido.
- Escucha activa hacia sus pares.
- Participación en el registro de ausentes y presentes.

Desarrollo

Reunidos en el sector de intercambio colocarán el cartel con su nombre en el franelógrafo. Luego observaremos quiénes son los ausentes y pondremos sus carteles en otro lugar del franelógrafo.

«Desayuno»

Objetivos

Que el niño:
- Disfrute del desayuno en un clima tranquilo.
- Logre apropiarse de pautas de comportamiento en la mesa.

Contenidos
- Posibilidad de sostener conversaciones con otros niños y con el adulto.
- Apropiación de pautas de convivencia: compartir, no tirar la comida, cuidar las pertenencias.

Desarrollo

Luego de haberse lavado las manos buscarán sus vasos y manteles para desayunar. Una vez ya distribuidos en las mesas se decidirá quiénes serán los ayudantes del día (siguiendo el orden en el que están anotados).

Ayudaré a abrir los paquetes, les serviré la leche o yogurt y me sentaré con ellos. Luego cada uno irá a lavar sus pertenencias y a guardarlas nuevamente.

Cronogramas a modo de ejemplo

Cronograma diario: 1/6

8:45 hs.:	Saludo a la Bandera.
9:00 hs. a 9:30 hs.:	Período de juego: • Mesa con hojas y crayones. • Pista de autos. • Mesa con libros. • Sector de dramatización.
9:30 hs. a 9:40 hs.:	Saludo grupal.
9:40 hs. a 10:20 hs.:	Educación Física.
10:20 hs. a 10:40 hs.:	Desayuno.

10:40 hs. a 11:10 hs.:	Actividades 1, 2 y 3 de la unidad didáctica: • Presentación de la unidad didáctica. • Intercambio grupal: conversación acerca de las viviendas. • Lectura de imágenes.
11:10 hs. a 11:30 hs:	Patio.
11:30 hs. a 11:40 hs:	Reparto de pertenencias y actividad 4 de la unidad didáctica: • Actividad previa a la salida.
11:40 hs. a 11:45 hs:	Poesías. Despedida.

Cronograma diario: 2/6

8:45 hs.:	Saludo a la Bandera.
9:00 hs. a 9:30 hs.:	Actividad 5 de la unidad didáctica: • Salida: Recorrido a la manzana del jardín.
9:30 hs. a 9:40 hs.:	Saludo grupal.
9:40 hs. a 10:20 hs.:	Clase de Música
10:20 hs. a 10:40 hs.:	Desayuno.
10:40 hs. a 11:00 hs.:	Patio: rondas.
11:00 hs. a 11:15 hs.:	Actividad 6 de la unidad didáctica: • Actividad después de la salida
11:15 hs. a 11:30 hs.:	Observamos libros.
11:30 hs. a 11:45 hs.:	Viene una mamá a contar un cuento. Reparto de pertenencias y despedida.



Propuesta N° 2: **Proyecto**

«Conocemos sobre nuestras raíces y creamos nuestro propio taller de cerámica»[1]

(Sala de 4 años)

- **Duración aproximada 1 mes**



1. Proyecto realizado por Victoria Montaldo (alumna de IES «Eccleston») en su Residencia en la sala de cuatro años de la Escuela N° 15, Jardín de Infantes Nucleado (JIN) B del Distrito Escolar N° 9 del GCBA, a cargo de la docente Viviana Andrea Saccomanno, en el mes de mayo de 2005. Contando con la supervisión de la especialista Edith Weinstein para el área de matemática.

Algunos comentarios y reflexiones

Este proyecto surge del interés de los niños por el modelado y el trabajo en tridimensión. La meta es organizar e incluir en el trabajo de la sala el taller de cerámica, creando un espacio en el cual funcione este taller, tanto para la realización de actividades de plástica con el grupo total, como para propuestas específicas con la modalidad de taller, y también para su inclusión como un sector del juego trabajo. Para esto se investigará sobre las culturas indígenas y especialmente sobre sus trabajos con arcilla, se realizará la visita al museo etnográfico y se invitará a un ceramista.

Este proyecto se caracteriza por la necesidad de integrar en su propuesta a los talleres que en la escuela se realizan 4 días de la semana en el turno de la tarde. Los docentes del turno mañana y tarde trabajan de forma complementaria, desarrollándose en general por la mañana las unidades didácticas y/o proyectos y por la tarde los talleres áulicos (es decir, al interior de cada sala). No obstante, en este período de tiempo, se realizó un proyecto en el turno de la tarde.

En esta sala de 4 años se realizan talleres de matemática, plástica, ciencias naturales y literatura. Por este motivo se realiza un taller de modelado vinculado con el proyecto mientras que los otros talleres se organizan como propuestas no vinculadas con la temática del proyecto. Durante este período de tiempo, por la profundización en la temática del proyecto y la creación del taller de cerámica, no pudo desarrollarse el taller de literatura.

Este es un buen ejemplo de la incorporación de talleres al interior de un proyecto y/o unidad didáctica, además de la realización del juego trabajo.

Se plantean objetivos y contenidos básicos sin una organización disciplinar, considerada una de las opciones posibles. Encontrarán que algunas propuestas están demasiado detalladas, esto tiene como objetivo presentarlas con claridad por la particularidad de las mismas, a fin de que puedan ser bien interpretadas.

Fundamentación del proyecto

Es muy interesante poder trabajar con un aspecto de la plástica, que está por lo general muy abandonado. Comúnmente en el sector de arte y en la mayoría de las actividades plásticas, se trabaja sobre el dibujo y la pintura, pero muy pocas veces se realizan actividades

vinculadas con la tridimensión, y hay muy pocos niños que tienen la posibilidad de contactarse con la arcilla, que brinda una gran cantidad de posibilidades. Por otra parte resulta totalmente enriquecedor y significativo trabajarlo conjuntamente con el tema de los indígenas argentinos, dado que este material era utilizado casi de manera primordial por ellos, su patrimonio principal se vincula con este material. Al mismo tiempo, es muy gratificante poder planificar dentro del proyecto una secuencia de talleres, dado que ofrecen la posibilidad de vivenciar experiencias tales como la exploración, la creación, la cooperación, la expresión, la comunicación con los compañeros y la reflexión sobre lo realizado, pudiendo conocer y profundizar sobre las nuevas adquisiciones. Por medio del arte y de las diferentes manifestaciones artísticas los niños abren nuevos horizontes que les permiten conocer y conocerse, en medio de una experiencia enriquecedora de intercambio y cooperación.

Preguntas problematizadoras

Se organizan alrededor de tres ejes de trabajo:

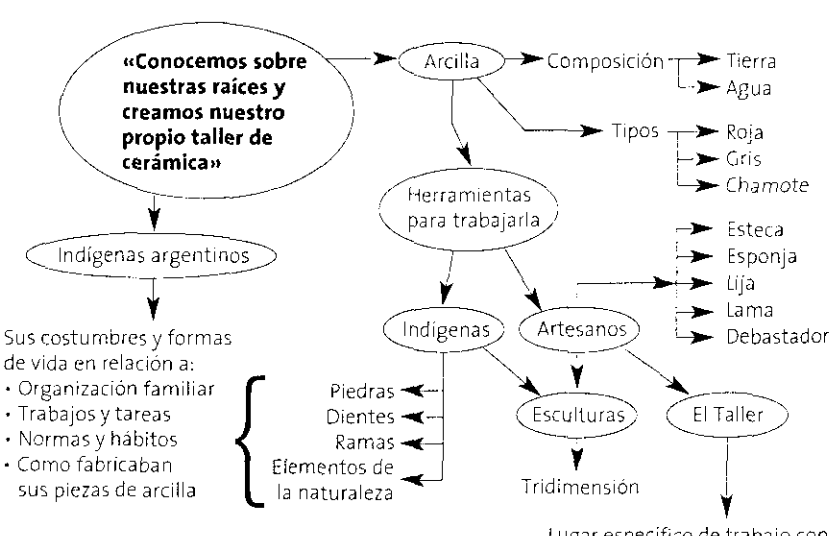
1. **¿Qué es un taller de cerámica?**
   ¿Qué elementos hay en un taller de cerámica?
   ¿Podemos hacer nuestro propio taller?
   ¿Qué herramientas podemos usar, podemos buscar algunas en la naturaleza?
   ¿Qué técnicas hay para realizar trabajos con arcilla?
   ¿Cómo se puede decorar una pieza?

2. **¿Qué es la arcilla?**
   ¿Quiénes la usan y para qué?
   ¿Cómo está compuesta, de qué materiales?
   ¿En dónde se encuentra?
   ¿Qué tipos de arcilla hay?
   ¿Qué elementos de los que utilizamos cotidianamente están hechos con arcilla?

3. **¿Para qué la usan los indios?**
   ¿Cómo vivían los indígenas argentinos?
   ¿Cómo fabricaban sus piezas y para qué las utilizaban?
   ¿Qué herramientas utilizaban para trabajar la arcilla?

¿Para qué la usan los artistas?
¿Qué es una escultura?
¿Cuáles son las herramientas que usan los artistas para trabajar la arcilla?
¿En dónde trabajan?
¿En dónde podemos ver las piezas de los indígenas y los artistas?
¿*Podemos hacer nuestro propio museo o exposición*?

Red de contenidos



Objetivos básicos

Que los niños:

- Participen activamente en la organización y puesta en marcha del taller de cerámica en relación con todo lo investigado.
- Se contacten con nuestro patrimonio indígena, sus costumbres, viviendas, cuentos, y especialmente la utilización de la arcilla.
- *Conozcan este nuevo material, «la arcilla», y sus posibilidades* para luego poder expresarse por medio de esta nueva faceta del arte, que amplía el campo de la pintura y el dibujo.
- Conozcan las posibilidades de la arcilla para la construcción de esculturas y otras piezas.

- Puedan aproximarse a la producción en tridimensión y a la escultura.
- Puedan trabajar en la tridimensión, realizando representaciones, por medio de procedimientos en los que tengan en cuenta el equilibrio.

Contenidos básicos

- Armado y utilización del «taller» de cerámica, incorporación del mismo a la sala, organización de los elementos.
- Las costumbres y características de algunas poblaciones indígenas argentinas, Tobas, Mapuches, Guaraníes: costumbres, formas de vida, fabricación de piezas de arcilla.
- Exploración y conocimiento de la arcilla, sus posibilidades, sus características, sus usos y la utilidad para los indios y artesanos.
- Reconocimiento de algunas características tridimensionales: multidireccionalidad (diferentes puntos de vista) y apreciación de la imagen tridimensional.
- Exploración y utilización de las herramientas para trabajar la arcilla: esteca, esponja, lija, lama, debastador.
- Conocimiento de las técnicas, procedimientos y herramientas para trabajar en tridimensión.
- Apreciación de diferentes piezas, esculturas, platos, placas, tazas, con formas, dibujos y pinturas diversas, para el enriquecimiento de las producciones.

Actividades de inicio

Actividad N° 1: «Nuestro taller de cerámica»

A partir del interés de los niños por los trabajos de plástica y la necesidad de organizar un espacio determinado en la sala para la realización de estas propuestas contando con los elementos y organización necesarios, se planteará la posibilidad de crear en la sala nuestro propio taller de cerámica. Se conversará sobre todo lo que tenemos que investigar para saber cómo armarlo, planteando la necesidad de comenzar trabajando sobre la arcilla y los modos de producir piezas con ella, sobre las creaciones en tridimensión y cómo realizarlas.

Actividad N°2: «Qué es la arcilla».

En esta actividad conversaremos sobre qué es la arcilla, de dónde proviene, de qué está hecha, para qué se usa. La observarán y tocarán

en diferentes estados, comentaremos sobre sus características y la posibilidad de modelar y realizar esculturas con ella. Cada uno podrá explorar este material. (Materiales: arcilla.)

Actividad N°3: «Quiénes usan la arcilla».

Retomaremos inicialmente lo dialogado en la actividad anterior sobre la arcilla y conversaremos sobre qué cosas de las que usamos nosotros habitualmente están hechas con arcilla. Luego de este intercambio les contaré que antiguamente los indios usaban la arcilla que ellos mismos fabricaban para hacer los platos, las tazas, las vasijas en donde cargaban agua, y muchas otras cosas que hoy en día nosotros compramos.

Observaremos diversas imágenes conversando sobre algunas actividades y costumbres de los indios de nuestro país: que utilizaban para cocinar, comer y tomar los utensilios que ellos mismos fabricaban con arcilla, que se organizaban para realizar las diferentes tareas entre todos, que las mujeres y los hombres fabricaban las diferentes piezas; apreciaremos algunas: un plato, una taza, y una vasijita realizadas con diferentes técnicas y arcillas.

Conversaremos sobre los artistas y escultores que utilizan la arcilla para realizar sus esculturas. Realizaremos un juego en el que uno sea la arcilla y otro el escultor.

Hablaremos de los diferentes tipos de arcilla de acuerdo al lugar de dónde provengan.

(**Materiales:** diversas imágenes sobre algunas actividades y costumbres de los indios, diferentes piezas –un plato, una taza, y una vasija– realizadas con diferentes técnicas y arcillas.)

Actividades de desarrollo

Actividad N° 1: «Observamos una escultura»

Se contactarán específicamente con lo que es la tridimensión. La actividad comienza con la presentación de una escultura, que será colocada en el centro de la ronda de niños, preguntándoles alternadamente a los niños que se encuentren en diferentes ángulos de la ronda qué es lo que ven. Hablaremos de lo que ve cada uno y de por qué les parece que no ven todos lo mismo. Observaremos la escultura ubicada en medio de una mesa caminando alrededor para verla desde todos los puntos de vista. Luego realizaremos un intercambio acerca de cómo está apoyada la escultura, si tiene que hacer equilibrio, de qué material

piensan que es. Se conversará también sobre la arcilla, de esta manera se retomará este tema.

Materiales: una escultura.

Actividad N° 2: «Conocemos las diferentes arcillas»

Trabajaremos con diferentes tipos de arcilla: roja, gris y chamote. Primero hablaremos acerca de las diferencias que encuentran entre una y otra a simple vista. Luego, sobre la exploración concreta: cómo es cada uno de los tres tipos. A continuación realizaremos un intercambio en grupo total sobre lo experimentado, cómo es una y otra, cuál es suave o áspera. Les contaré que estas diferencias se dan por el tipo de lugar de donde se extrae la arcilla o la tierra que se usa para formarla.

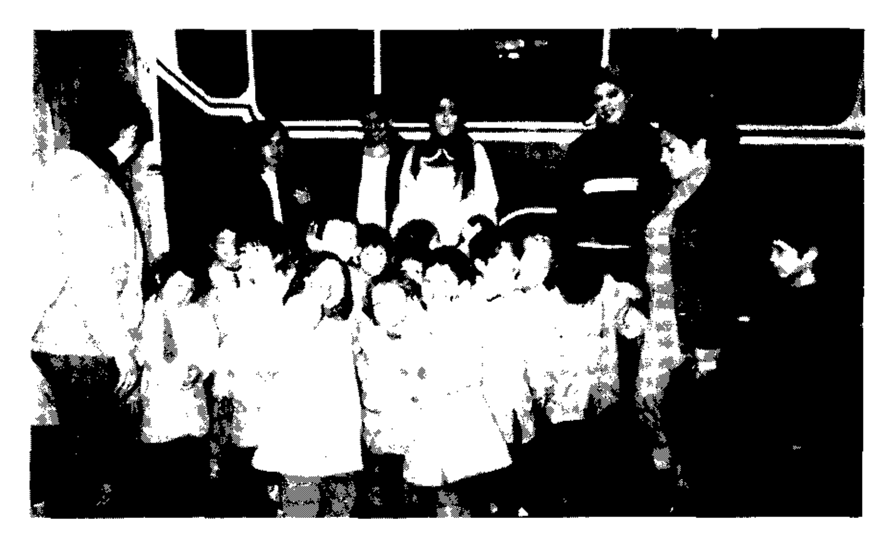
Materiales: diferentes tipos de arcilla, roja, gris y chamote.

Actividad N° 3: «El taller y las herramientas para trabajar con la arcilla»

Nos preguntaremos con qué herramientas trabajaban los indios la arcilla, para darle forma y para dibujar. En este momento les mostraré algunas piezas que tengan varios diseños, texturas, impresiones y dibujos, también alguna escultura. Les comentaré que los indios trabajaban con piedras, dientes, ramas y variados elementos de la naturaleza, pero que los artesanos de ahora tienen diferentes herramientas en los talleres. Conversamos sobre qué es un taller de cerámica, observaremos algunas imágenes de talleres, y les presentaré las diferentes herramientas que se encuentran en los mismos conversando sobre su utilidad: esteca, desbastador, esponja, sierra, lama, torneta, que sirve para observar la pieza desde todos los ángulos, barbotina... (**Materiales:** piezas que tengan varios diseños, texturas, impresiones y dibujos, una escultura, imágenes de talleres, diferentes herramientas (esteca, desbastador, esponja, sierra, lama, torneta, barbotina...)

Actividad N° 4: «Preparamos nuestra visita al museo»

Conversaremos sobre las piezas realizadas antiguamente por los indios que se encuentran en museos, al igual que las esculturas realizadas por los artistas en la actualidad. Les comentaré que realizaremos una visita al museo. Hablaremos sobre qué es un museo y qué encontraremos en él.



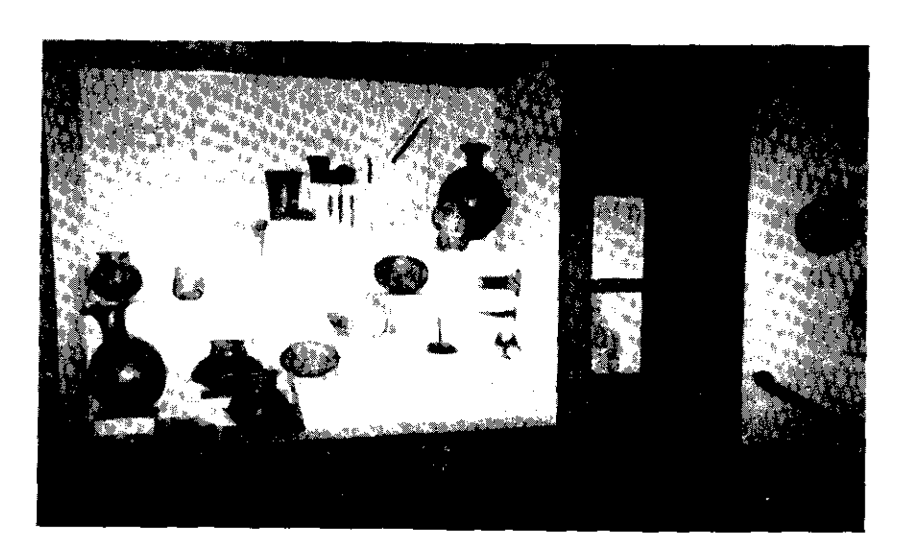
1. **Visita al Museo Etnográfico.** Partimos del Jardín muy temprano, dado que nos esperaba un largo viaje al Museo. Al llegar, nos sentamos en una de las salas y observamos las vitrinas que contenían diversos elementos indígenas. Luego llegó el guía y nos dirigimos al primer piso en donde se encontraba la exposición «De la Puna al Chaco».



2. El guía entregó a cada uno un lápiz y un papel para registrar las cosas que observaban en las diferentes vitrinas. Luego los reunió nuevamente y les fue mostrando diversos elementos. En esta foto tiene una piedra de sal de las salinas. Por otra parte les mostró los elementos que usaban para trasladarse.



3. El guía nos fue contando diversas cosas sobre los indígenas argentinos: sus costumbres, formas de vida, lugares donde habitaban.
Luego nos dividió en grupos y fuimos recorriendo las diferentes vitrinas de la exposición.



4. Observamos diversos elementos indígenas hechos con arcilla y otros con madera y piedra.

Actividad N° 5: «Visitamos el Museo Etnográfico de la Facultad de Buenos Aires»

Vamos a llevar hojas y lápices para registrar las cosas que veamos con la ayuda de los familiares acompañantes. Nos dividiremos en grupos coordinados por un adulto. Cada grupo tendrá tareas diferentes. Uno se encargará de registrar los diferentes carteles que tengan las piezas, datos como: año, nombre. Otro registrará los diferentes espacios y sectores del museo en dónde se encuentran las piezas, averiguando con qué criterio están ordenadas. Por último, otro grupo se encargará de sacar fotos a lo que les parezca más interesante del museo para luego conversar sobre ello. Cuando las fotos estén reveladas, haremos la puesta en común de todo lo indagado. (**Materiales:** hojas, lápices, cámara fotográfica.)

Actividad N° 6: «Armamos nuestro propio museo»

Realizaremos nuestro propio museo con las piezas realizadas en el taller de modelado hasta este momento. Tomaremos los registros del museo, la organización y distribución de las piezas, los datos y carteles que tenían cada una, observaremos las fotos. Luego tomaremos nuestras piezas para organizarlas en las mesas, ponerles nombres y carteles, armar el cartel de nuestro museo, las invitaciones para las familias y los directivos y los panfletos para las salas del jardín. Colocaremos las piezas en orden para que sean observadas luego por los visitantes. (**Materiales:** fotos del museo, piezas de cerámica realizadas por los niños.)

Actividad N° 7: «Recibimos visitas a nuestro museo»

Recibiremos en este día a los diferentes visitantes a quienes invitamos a conocer nuestras obras. Les explicaremos en grupo cómo trabajamos, cómo se nos ocurrió hacer un museo, qué herramientas utilizamos, presentaremos también nuestro nuevo taller. (**Materiales:** elementos del museo.)

Actividad N° 8: «Escuchamos un cuento indígena»

Para conocer un poco más sobre las culturas indígenas argentinas sobre las que investigamos observando sus trabajos, costumbres y viviendas, escucharemos un cuento típico y música autóctona. (**Materiales:** libro *Aquí, en el norte,* Rectorado Universidad Nacional de Tucumán, música autóctona de las poblaciones de Ricardo Vilca.)

Actividad N° 9: «Juego trabajo armando un taller de cerámica en el sector de arte y un museo de arte en los sectores de dramatización y construcciones»

A los niños que se encuentran en el sector de arte se les propondrá armar un taller de cerámica; en los sectores de dramatización y construcciones se les propondrá armar un museo. (**Materiales:** elementos de los sectores y los utilizados para el trabajo con la arcilla.)

Actividad N° 10: «Qué nos gustaría preguntarle a un ceramista»

Recibiremos la visita de un ceramista. Elaboraremos y organizaremos la entrevista que le haremos.

Actividad N° 11: «Recibimos a nuestro invitado»

Nos visitará el ceramista. Nos organizaremos en grupos y le realizaremos la entrevista elaborada en la actividad anterior. Le contaremos y mostraremos todo lo realizado en nuestro taller. (**Materiales:** elementos del taller.)

Actividad N° 12: «Armamos nuestra exposición»

Organizaremos una exposición con las nuevas piezas realizadas en el taller de modelado. Para ello dividiremos las obras a fin de colocarlas en mesas, ponerles nombre con carteles y realizar las invitaciones para que vengan las familias, los directivos y los niños de las otras salas. (**Materiales:** piezas realizadas en el taller de cerámica.)

Actividad N° 13: «Nuestra exposición»

Realizaremos la exposición y recibiremos a todas las personas que invitamos. Realizaremos una presentación inicial de nuestra exposición, contaremos sobre las cosas que hicimos, mostraremos nuestro nuevo taller y las herramientas que utilizamos. (**Materiales:** elementos realizados a lo largo del proyecto.)

Actividades de cierre

Actividad N° 1: «Nuestro propio taller»

A partir de todo lo investigado concretaremos la propuesta de crear nuestro propio taller de cerámica en la sala retomando las preguntas acerca de qué necesitamos, qué nos falta y en dónde lo podemos conseguir. Buscaremos en el parque diferentes objetos de la naturaleza que nos puedan servir, como ramas, piedras, hojas. Les presentaré una serie

de materiales para clasificar y ordenar (palitos, telas, tapitas, esponjas, escarbadientes...), junto con algunas cajas y tarros en los que colocaremos las nuevas «herramientas» del taller; luego les pondremos etiquetas para identificarlos. Buscaremos un lugar adecuado para poner los elementos del taller. (**Materiales:** diferentes objetos de la naturaleza –ramas, piedras, hojas–, palitos, telas, tapitas, esponjas, escarbadientes, y cajas, tarros y etiquetas.)

Actividad N° 2: «Inauguramos con las familias nuestro taller de cerámica»

Invitamos a las familias a realizar una actividad con arcilla en nuestro taller, incluyendo la participación del ceramista. Expondremos en la biblioteca del jardín las producciones realizadas. (**Materiales:** diferentes tipos de arcilla y objetos de la naturaleza –ramas, piedras, hojas–, palitos, telas, tapitas, esponjas, escarbadientes...)

Taller de modelado

DURACIÓN: 8 encuentros de 1 hora cada uno.

FRECUENCIA: 2 veces por semana (se van integrando en el cronograma semanal con las otras actividades del proyecto y los talleres de matemática y literatura).

Encuentro N° 1: «Armamos arcilla»

MATERIALES Y HERRAMIENTAS: arcilla en polvo, agua, recipientes.

• *Actividad N° 1*

DINÁMICA: trabajo en grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos.

Dialogaremos sobre lo conversado en las actividades de inicio del proyecto, proponiéndoles trabajar la arcilla en diferentes grupos.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: en subgrupos de 6 niños.

DURACIÓN: 30 minutos.

CONSIGNA: «Armar arcilla para modelar, como la que usamos en la actividad anterior. Entre todos vean cuánta agua poner, cuánta arcilla en polvo y amásenla para unir los componentes».

PUESTA EN COMÚN: una vez que cada grupo haya realizado su arcilla, nos reuniremos en grupo total y cada uno mostrará su arcilla y

contará sus dificultades al hacerlo, cómo lo lograron, cómo se pusieron de acuerdo, cómo les parece que les quedó, si le falta o le sobra algo. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: reflexionaremos sobre cómo debe ser la arcilla para poder modelar con ella, qué pasa cuando tiene mucha o poco agua, cómo debe estar para que podamos trabajar con ella, si es necesario amasarla, cómo la podemos amasar. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 2: «Exploramos el nuevo material»
MATERIALES Y HERRAMIENTAS: arcilla.

• *Actividad N° 1*
DINÁMICA: grupo total.
DURACIÓN: 10 minutos.

Inicialmente dialogaremos en grupo total sobre lo sucedido en el encuentro anterior, con respecto a la arcilla. Luego se presentará la arcilla con la que trabajaremos pensando entre todos cómo les parece que está, si le falta algo o si está bien para trabajar. Se mostrarán algunas técnicas utilizadas por los indios para realizar sus cacharros y piezas con estas técnicas, de pellizco y de chorizo.

• *Actividad N° 2*
DINÁMICA: individual.
DURACIÓN: 30 minutos.

Cada uno tendrá un pedazo de arcilla para realizar lo que quiera, implementando las técnicas observadas o no.

CONSIGNA: «Cada uno puede realizar con la arcilla lo que quiera, una escultura o un cacharro, puede utilizar las técnicas vistas de pellizco y chorizo o utilizar la que más le guste».

PUESTA EN COMÚN: una vez que todos hayan terminado de trabajar, nos reuniremos en grupo total y cada uno mostrará lo realizado. En este momento preguntaré al que haya realizado alguna de las técnicas si le resultó muy difícil, cómo lo logró, qué procedimiento utilizó. Lo mismo haré con los que no hayan realizado técnicas especificas, preguntaré cómo logró que tenga equilibrio, qué procedimientos utilizó, si le costó mucho. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: retomaremos las técnicas utilizadas, las dificultades que se presentaron en el armado, analizaremos cómo se ven desde todos los ángulos y buscaremos un lugar seguro para dejarlas secar. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 3: «Trabajamos con diferentes arcillas»
Materiales y herramientas: arcilla roja, gris, chamote.

• *Actividad N° 1*
Dinámica: grupo total.
Duración: 10 minutos.
Inicialmente dialogaremos sobre lo conversado acerca de las diferentes arcillas y lo que experimentamos en esa actividad.

• *Actividad N° 2*
Dinámica: subgrupos de 6 niños.
Duración: 30 minutos.
Consigna: «Cada grupo va a realizar con la arcilla una maqueta elegida entre todos; la harán en conjunto con los aportes de cada uno. Puede ser, por ejemplo, del zoológico y que cada uno haga un animal».
Puesta en común: cada grupo contará qué realizó y cómo le resultó trabajar con esa arcilla, qué dificultades tuvieron, cómo es la arcilla que les tocó, cómo hicieron para que se mantuviera en pie... (Duración: 10 minutos.)
Síntesis: retomaremos las diferencias entre una arcilla y otra, sus características y posibilidades, las diferentes texturas que tienen, cuál es más suave, áspera y por qué, los colores. Retomaremos las cuestiones vinculadas con el equilibrio. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 4: «Trabajamos con las herramientas del taller».
Materiales y herramientas: arcilla y materiales incorporados al taller de cerámica, piedras, palitos, esponjas, escarbadientes.

• *Actividad N° 1*
Dinámica: grupo total.
Duración: 10 minutos.
Primero conversaremos sobre lo realizado en actividades anteriores, las herramientas utilizadas por los artesanos y los indios, y las herramientas incorporadas al taller.

• *Actividad N° 2*
Dinámica: individual.
Duración: 30 minutos.
Trabajarán con la arcilla eligiendo la herramienta con que quieran trabajar.

CONSIGNA: «Cada uno puede realizar una escultura o cacharro con la arcilla y puede elegir las herramientas que quiera utilizar, intercambiándolas y compartiéndolas con el grupo de compañeros».

PUESTA EN COMÚN: una vez que cada uno haya terminado con su producción, nos reuniremos en grupo total donde cada uno contará lo que realizó, qué herramientas utilizó y para qué, qué dificultades tuvo, cómo logró que se mantuviera en equilibrio. (Duración: 10 minutos).

SÍNTESIS: en este momento retomaremos las posibilidades y utilidades de cada herramienta para un mejor acabado o para decorar, así como las técnicas utilizadas por cada uno para lograr una mejor producción. (Duración: 10 minutos.)

Estas primeras producciones son las que se incluirán en el museo.

Encuentro N° 5: «Le ponemos texturas a la arcilla»

MATERIALES Y HERRAMIENTAS: placas de arcilla grandes, herramientas del taller, piedras, tenedores, telas, tapitas, palitos...

• *Actividad N° 1*

DINÁMICA: grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos.

Se dialogará sobre lo trabajado en los encuentros anteriores, con respecto a los dibujos, impresiones, texturas de las distintas piezas, en este momento observaremos nuevamente estas piezas.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: subgrupos de 6 niños.

DURACIÓN: 30 minutos.

CONSIGNA: «Cada grupo debe elegir diferentes materiales para imprimir o dibujar en su placa diferentes texturas».

PUESTA EN COMÚN: cada grupo mostrará su placa y contará las dificultades que se le presentaron para llevar a cabo la consigna, qué objetos utilizaron, cómo hicieron para lograr que quedara impresa la textura, qué objetos les resultaron más prácticos, cuáles les gustaron más, qué técnicas implementaron para lograr esas formas. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: se retomará la utilidad de las herramientas, los dibujos que quedan, las formas que se logran, las técnicas para la decoración de la arcilla. Se buscará un lugar adecuado para poner a secar las piezas. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 6: «Decoramos nuestras placas»

MATERIALES Y HERRAMIENTAS: placas realizadas en el encuentro anterior, pinceles y témperas de colores primarios.

• *Actividad N° 1*

DINÁMICA: grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos.

Inicialmente realizaremos un intercambio grupal sobre las decoraciones de las piezas, los colores. Observaremos algunas piezas pintadas. Conversaremos sobre la importancia de lavar el pincel para que los colores no se mezclen.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: subgrupos de 6 niños (los mismos que realizaron la placa en el encuentro anterior).

DURACIÓN: 30 minutos.

CONSIGNA: «Cada grupo debe pintar su placa poniéndose de acuerdo para pintar entre todos, decidiendo los colores a utilizar».

PUESTA EN COMÚN: cada grupo mostrará su placa y contará cómo lograron ponerse de acuerdo para pintarla. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 7: «Cada uno elige qué arcilla, qué técnica y qué herramientas usar»

MATERIALES Y HERRAMIENTAS: arcillas roja, gris, chamote y herramientas del taller.

• *Actividad N° 1*

DINÁMICA: grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos.

Inicialmente dialogaremos una vez más en grupo sobre las diferentes arcillas, sus posibilidades, sus características, recordaremos algunas técnicas y consejos útiles, las herramientas que podemos utilizar, la decoración.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: individual.

DURACIÓN: 30 minutos.

Cada uno puede elegir el tipo de arcilla que quiere utilizar.

CONSIGNA: «Cada uno puede realizar libremente lo que quiera, teniendo en cuenta las técnicas aprendidas, las herramientas y el tipo de arcilla que quiera utilizar».

Puesta en común: cada uno contará qué fue lo que realizó, qué técnicas y procedimientos tuvo en cuenta, qué herramientas utilizó, para qué, qué arcilla eligió y por qué. (Duración: 10 minutos.)

Síntesis: retomaremos las técnicas, las herramientas, las decoraciones, las posibilidades y dificultades con cada arcilla, con el equilibrio. Y luego buscaremos un lugar adecuado para guardar las piezas. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro N° 8: «Pintamos nuestras piezas y les ponemos nombre».

Materiales y herramientas: piezas realizadas por los chicos en el encuentro anterior, pinceles y témperas.

• *Actividad N° 1*

Dinámica: grupo total.

Duración: 10 minutos.

Dialogaremos sobre las piezas realizadas en el taller anterior. Luego retomaremos la idea de realizar una exposición. Para ello deberemos terminar de pintar las piezas y les pondremos un nombre a cada una. Luego haremos tarjetas con esos nombres y el nombre de cada uno.

• *Actividad N° 2*

Dinámica: individual.

Duración: 30 minutos.

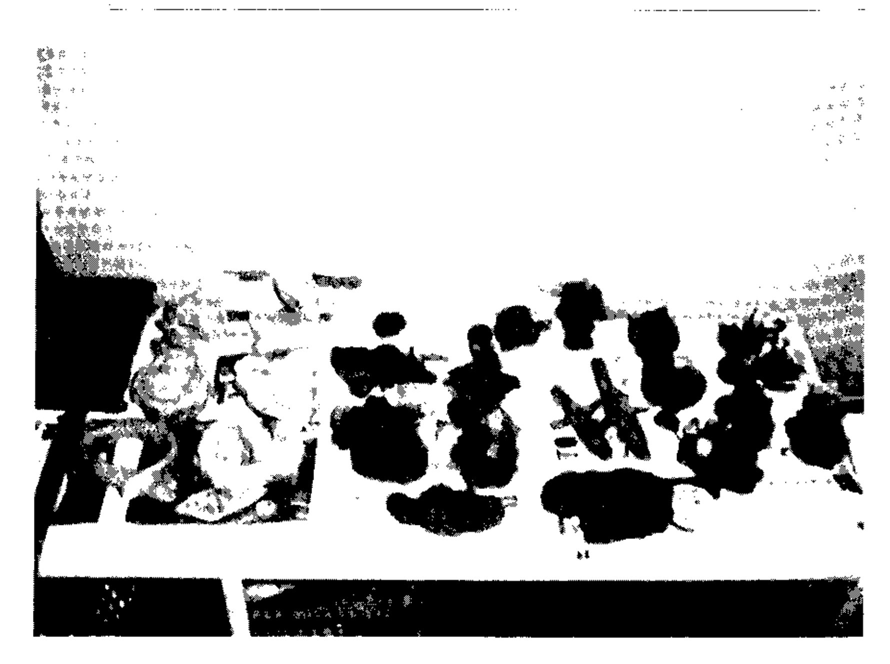
Luego de haber conversado sobre la decoración y de haber terminado las piezas, cada uno retomará su pieza y elegirá los materiales para pintarla. Recordaremos que las piezas de cerámica secas son muy frágiles y que si se golpean o se caen se pueden romper. (Duración: 30 minutos.)

Consigna: «Cada uno pinta la pieza realizada en el encuentro anterior con los colores que quiera. Cuando termina le elige un nombre, que escribiremos en un papel».

Puesta en común: cada uno cuenta qué colores eligió y qué nombre le puso a su obra y por qué. Luego dialogaremos sobre cómo vamos a colocar las piezas y en qué lugar para realizar la exposición. (Duración: 5 minutos.)



1. Una vez que las piezas se secaron, los chicos las pintaron con mucho cuidado para que no se rompieran.



2. Piezas realizadas por los chicos en el Taller de modelado, con la utilización de diversas técnicas y herramientas.

Cierre del taller:

DURACIÓN: 15 minutos.

Conversaremos sobre las diferentes experiencias del taller. Retomaremos las características de la arcilla, los diferentes tipos, las técnicas y herramientas para trabajarla, el color de la misma. Hablaremos acerca de qué pasa cuando se seca. Por otra parte, dialogaremos sobre sus experiencias personales, qué fue lo que más les gustó del trabajo con arcilla y cómo les resultó trabajar en grupos. El cierre del taller está muy vinculado con la organización de nuestro propio museo (luego de la visita al Museo Etnográfico) y de la exposición, en los cuales cada uno expondrá sus piezas realizadas con diferentes arcillas y técnicas, y especialmente con el cierre del proyecto basado en la inauguración del taller de cerámica de la sala, en el que incluiremos diferentes herramientas y arcillas.

En este pequeño intercambio cada uno tendrá la posibilidad de contar cuál fue su experiencia a lo largo del «taller de modelado», qué fue lo que hizo y qué fue lo que más le gustó.

Bibliografía utilizada para el proyecto

ABAD DE SANTILLÁN, DIEGO, *Historia argentina*, T.E.A., Buenos Aires, 1965

ALBARRACÍN, RAÚL, OCTAVIO CEJAS Y OTROS, *Aquí, en el norte. Cuentos*, Rectorado Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, 1996.

BERDICHESKY, P. Y PITLUK, L., *Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años.* Novedades Educativas. «Talleres en el Jardín», Año 3 N° 30. Buenos Aires. 2000.

BERTONI, LILIA ANA, LUIS ALBERTO ROMERO Y OTROS, *Así empezó nuestra historia*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1988.

CASES & ASOCIADOS, *Atlas Clarín, mi país la Argentina*, Aguilar, Buenos Aires, 1995.

DASSEN, CARMEN, *Nuestra cultura 1*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1986.

PALERMO, MIGUEL ÁNGEL, *Lo que cuentan los Mapuches*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

PALERMO, MIGUEL ÁNGEL, *Lo que cuentan los Tobas*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

PALERMO, MIGUEL ÁNGEL, *Lo que cuentan los Wichís*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

Actividades de rutina

Saludo e intercambio: realizaremos estas actividades como parte de la cotidianeidad. Se trabajará la importancia de hacer una ronda para poder vernos y escucharnos, teniendo un espacio propio y cerca de los otros. Para esto se realizarán distintas propuestas de manera alternativa: dibujar un círculo en el piso del sector de intercambio y jugar a ponernos todos afuera, todos adentro y finalmente todos sobre la línea; dibujar un círculo para cada uno en el piso formando una ronda con todos los círculos; realizar el juego del Pato Ñato y el Huevo Podrido. Estas propuestas se realizarán hasta que paulatinamente los niños puedan organizarse en ronda.

Por otra parte se comenzará a presentar en el intercambio la secuencia de actividades a desarrollarse a lo largo del día, incentivando la posibilidad de los niños de realizar anticipaciones y participar en las decisiones sobre los momentos, espacios y materiales a utilizar. Realizaremos en el pizarrón una línea temporal que dé cuenta de las secuencia a seguir con las actividades, para que los niños la puedan comprender y recordar.

Actividades de juego espontáneo: se realizarán en los espacios y tiempos disponibles según el devenir del desarrollo de las actividades. Juegos tradicionales; lectura del libro *Dailan Kifki* (M. E. Walsh, Alfaguara, Buenos Aires, 2000), canciones y poesías seleccionadas de la caja de la sala (que incluye los dibujos que las identifican).

Actividades no vinculadas organizadas con la modalidad de taller

Taller de matemática: «Juegos con el dado»

Objetivos

Que los niños:

- Pongan en juego las nociones numéricas de manera significativa.
- Puedan resolver situaciones problemáticas que los ayuden a poner a prueba y afianzar sus conocimientos matemáticos.
- Puedan paulatinamente respetar las normas del juego respetándose mutuamente y comunicándose con los compañeros.

Contenidos

- Reconocimiento de la sucesión ordenada de números hasta el seis
- Designación oral de cantidades en situaciones de conteo hasta el seis
- Comparación de cantidades desde el punto de vista cuantitativo utilizando relaciones de igualdad y desigualdad.
- Resolución conjunta de situaciones problemáticas vinculadas con el juego.
- Respeto por las normas del juego, los turnos para jugar y la tarea en equipo.

Encuentro 1: «Completamos el tablero».

MATERIALES: tableros de goma eva divididos en 16 casilleros, tarro con botones y un dado con 4 constelaciones por grupo

• *Actividad 1:* «Conocemos el nuevo juego»

DINÁMICA: en grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos

Se explicarán las consignas del juego mientras se observan los tableros. Probaremos entre todos el juego tirando el dado y colocando los botones en el tablero según el número que haya salido.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.

DURACIÓN: 30 minutos.

Cada grupo tendrá un tablero para cada nene, un tarro con botones y un dado.

CONSIGNA: «Por turno tirar el dado y poner en el tablero la cantidad de botones que el dado indica, uno en cada casillero. Luego pasarle el dado al compañero. Gana el primero que llena el tablero.»

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez, si todos lograron completar los tableros, si respetaron los turnos. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: conversaremos sobre la importancia de respetar las reglas para poder jugar y que todos tengan la posibilidad de participar de igual manera. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 2: «Vaciamos el tablero».
MATERIALES: los mismos del encuentro anterior.

• *Actividad 1:* «Conocemos el nuevo juego»
Dinámica: en grupo total.
DURACIÓN: 10 minutos
Recordaremos los tableros y presentaremos el nuevo juego, que consiste en vaciar (en vez de llenar) el tablero que está lleno. Probaremos entre todos el juego tirando el dado y sacando los botones del tablero según el número que haya salido.

• *Actividad N° 2*
DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.
DURACIÓN: 30 minutos.
Cada grupo tendrá un tablero para cada nene, un tarro con botones y un dado.
CONSIGNA: «Tomar el tablero y llenarlo todo con botones, uno en cada casillero. Por turno, tirar el dado y sacar los botones que el dado indica. Luego pasarle el dado al compañero. Gana el primero que vacía el tablero.»
PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez, si todos lograron completar los tableros, si respetaron los turnos. (Duración: 10 minutos.)
SÍNTESIS: conversaremos sobre la importancia de respetar las reglas para poder jugar y de que todos tengan la posibilidad de participar de igual manera. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 3: «Completamos la pista entre todos».
MATERIALES: una pista con forma de camino y 20 casilleros para cada grupo, tarro con botones y un dado por grupo con constelaciones hasta el 6.

• *Actividad 1:* «Conocemos el nuevo juego».
DINÁMICA: en grupo total.
DURACIÓN: 10 minutos
Presentaremos los elementos del nuevo juego explicando que consiste en tirar el dado y poner los botones en la pista, de acuerdo a lo que toque en el dado. Probaremos entre todos el juego tirando el dado y poniendo los botones en la pista según el número que haya salido.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.

DURACIÓN: 30 minutos.

Cada grupo tendrá una pista, un tarro con botones y un dado.

CONSIGNA: «Poner en la pista los botones que indica el dado, uno en cada casillero, hasta lograr completarla toda. Una vez completado el caminito pueden volver a jugar.»

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez, si todos lograron completar la pista, si respetaron los turnos. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: conversaremos sobre la importancia de respetar las reglas para poder jugar y de que todos tengan la posibilidad de participar de igual manera. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 4: «Vaciamos la pista»

MATERIALES: los mismos del encuentro anterior.

• *Actividad 1:* «Conocemos el nuevo juego».

DINÁMICA: en grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos

Recordaremos la pista y presentaremos el nuevo juego, que consiste en vaciar (en vez de llenar) la pista que está llena. Probaremos entre todos el juego tirando el dado y sacando los botones de la pista según lo que haya salido en el dado.

• *Actividad N° 2*

DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.

DURACIÓN: 30 minutos.

Cada grupo tendrá una pista, un tarro con botones y un dado.

CONSIGNA: «Tirar el dado en orden y quitar los botones que el dado indica. Tirar en orden una vez cada uno hasta que entre todos hayan vaciado la pista; entonces pueden volver a completarla para volver a jugar.»

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez, si todos lograron completar la pista, si respetaron los turnos. (Duración: 5 minutos.)

Cierre del taller:

Conversaremos sobre los diferentes juegos realizados, con cuál les gustó más jugar, si alguno les resultó especialmente más difícil, si pudieron respetar las consignas de los juegos y tirar el dado en orden. Incorporaremos los materiales de los diferentes juegos en el sector de juegos tranquilos. (Duración: 15 minutos.)

Taller de ciencias naturales: «Las burbujas»

Objetivos

Que los niños:

- Puedan realizar anticipaciones a modo de hipótesis que puedan confrontar con la realidad de manera significativa.
- Puedan resolver situaciones problemáticas que los ayuden a poner a prueba y afianzar sus conocimientos sobre ciertos objetos y fenómenos naturales.
- Puedan participar de experiencias de observación, exploración y reflexión que enriquezcan sus conocimientos y sus juegos.

Contenidos

- Planteo de anticipaciones acerca de las características de las burbujas.
- Confrontación de las hipótesis con la realidad.
- Exploración de algunas características de las burbujas: brillo, color, forma, tamaño, fragilidad.
- Exploración de las interacciones entre los materiales: agua y detergente.
- Relaciones entre los diseños de los diferentes burbujeros y las formas de las burbujas.
- Exploración de las distintas maneras de producir burbujas: soplando fuerte y suave, o moviendo de otras formas el burbujero.
- Observación de los cambios en los materiales: en las burbujas y en las mezclas.

Encuentro 1: «Jugamos con las burbujas».

Materiales: burbujero redondo y frasco de plástico con detergente y agua.

• *Actividad 1:* «Conocemos las burbujas».
DINÁMICA: en grupo total.
DURACIÓN: 10 minutos
Conversaremos sobre las burbujas, si las conocen y alguna vez las hicieron, y cómo pueden hacerse. Planteo de anticipaciones por parte de los niños, se registrarán para ser retomadas en los diferentes encuentros.

• *Actividad N° 2*
DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.
DURACIÓN: 30 minutos.
Cada grupo tendrá un burbujero para cada integrante y un frasco con agua y detergente.
CONSIGNA: «Observar las burbujas, qué pasa si las toco, de qué están hechas, qué forma tienen».
PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, cómo son las burbujas, qué forma tienen, qué color, su transparencia, su fragilidad; también analizaremos si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez. Retomaremos las anticipaciones planteadas en la primer actividad. (Duración: 10 minutos.)
SÍNTESIS: conversaremos acerca de por qué las burbujas flotan en el aire, por qué son tan frágiles y se rompen, y qué pasa con la forma que tienen. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 2: «Hacemos nuestras burbujas».
MATERIALES: burbujero redondo y frasco de plástico con detergente y agua.

• *Actividad 1:* «Recordamos las burbujas»
DINÁMICA: en grupo total.
DURACIÓN: 10 minutos
Realizaremos un intercambio inicial sobre lo realizado en el encuentro anterior. Conversaremos sobre el modo de hacer las burbujas, si es mejor soplar fuerte o suave. Retomaremos y completaremos las hipótesis planteadas.

• *Actividad N° 2:* «Cada uno hace sus burbujas».
DINÁMICA: individual.
DURACIÓN: 30 minutos.
CONSIGNA: «Cada uno tendrá su burbujero y hará sus propias burbujas, probando soplar fuerte y suave, y probando hacer burbujas de diferentes maneras, por ejemplo haciendo girar el burbujero».

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre cómo realizó cada uno las burbujas, de qué otras formas les resultó más fácil, de qué formas se pueden hacer. Organizaremos un registro en el cual anotar todo lo comprobado. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: conversaremos sobre las distintas maneras de hacer burbujas, las formas de soplar para que salgan mejor, la manera de colocar el burbujero. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 3: «Burbujas con diferentes mezclas»

MATERIALES: diferentes mezclas, cucharas y frascos de plástico con detergente y agua.

• *Actividad 1:* «Recordamos las burbujas y sus características»

DINÁMICA: en grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos

Recordaremos lo sucedido en el encuentro anterior. Presentaremos los nuevos burbujeros. Probaremos entre todos si es mejor hacerlas con más agua que detergente o viceversa.

• *Actividad N° 2:* «Burbujas con diferentes mezclas»

DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.

DURACIÓN: 30 minutos.

CONSIGNA: «Preparar en un frasco diferentes mezclas para hacer las burbujas colocando en cada uno diferentes cantidades de detergente en la misma cantidad de agua. Cada grupo probará en el patio a hacer las burbujas con las diferentes mezclas».

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si resultó mejor con más o menos detergente, si hubo dificultades y cómo solucionarlas para la próxima vez. (Duración: 10 minutos.)

SÍNTESIS: completaremos el registro del encuentro anterior sobre la mejor forma de hacer burbujas agregando cuál es la mejor mezcla a utilizar. (Duración: 10 minutos.)

Encuentro 4: «Usamos burbujeros de diferentes formas»

MATERIALES: diferentes burbujeros de distintas formas (estrella, cuadrado, circular, de corazones...) y frascos de plástico con detergente y agua.

• *Actividad 1:* «Conocemos los nuevos burbujeros»

DINÁMICA: en grupo total.

DURACIÓN: 10 minutos.

Dialogaremos sobre lo ocurrido en el encuentro anterior retomando el registro realizado. Observaremos los distintos burbujeros proponiendo probar de qué forma salen las burbujas de cada uno.

• *Actividad N° 2:* «Probamos los nuevos burbujeros»

DINÁMICA: en subgrupos de 6 chicos.

DURACIÓN: 30 minutos.

Cada grupo tendrá una diferentes burbujeros.

CONSIGNA: «Hacer burbujas observando de qué forma son las que salen de cada burbujero».

PUESTA EN COMÚN: dialogaremos sobre lo realizado en cada grupo, si todos lograron usar los diferentes burbujeros, cómo eran las burbujas y por qué salen todas iguales pese a que los burbujeros tienen formas diferentes.

Cierre del taller:

Conversaremos sobre las diferentes experiencias realizadas, con qué burbujeros les gustó más jugar, si alguno les resultó especialmente más difícil, si pudieron reconocer las diferencias de hacerlas con más o menos detergente, si pudieron comprobar y refutar sus anticipaciones. Comentaremos las distintas experiencias, por ejemplo, si les resultó fácil desde el comienzo hacer las burbujas y de qué forma lograron que les salgan mejor. Cada integrante elegirá un burbujero para llevarse a la casa. (Duración: 15 minutos.)



Propuesta N° 3[1]: **Unidad didáctica**

«Los barrileteros y sus barriletes»

(Sala de 3 años)

• Duración aproximada tres semanas

Algunos comentarios y reflexiones

La selección de este recorte está estrechamente vinculada con el nombre del grupo, elegido durante el período de iniciación. Este es un recorte que no puede definirse estrictamente como un recorte de la realidad natural y social, sin embargo es considerado rico y adecuado dados los criterios de su elección y organización. Es necesario, como se expresó a lo largo de este libro, abrirse a diversas opciones en la selección y organización de las propuestas, siempre que se sostengan en un fundamento criterioso y mantengan coherencia con el enfoque didáctico actual (que encuadra y articula las decisiones educativas). En esta institución se trabaja en todas las salas con el planteo de propósitos y estrategias presentados de manera conjunta y/o objetivos básicos (como se organiza en este ejemplo) y siempre con los contenidos organizados en campos de experiencia. Cuando la Red de contenidos está organizada de manera exhaustiva y detallando todos los contenidos a

1. Propuesta realizada por la docente Roxana Sasso, en la sala de 3 años de la Escuela Infantil «Infanzia» de la Capital Federal durante el año 2005. Directora: Paula Picco. Coordinadora: Patricia Leñero. Asesora Pedagógica: Laura Pitluk.

enseñar durante el trabajo sobre el recorte, como en este caso, pueden no presentarse nuevamente los contenidos de manera separada. Por este motivo en esta institución no se plantean ni preguntas ni afirmaciones en las planificaciones. No se realizan actividades no vinculadas con el recorte porque se está desarrollando un proyecto institucional sobre la ciudad de Buenos Aires, los niños y las actividades que pueden realizar en su ciudad; este proyecto abarca muchos aspectos y áreas e implica muchos espacios de trabajo áulico e institucional, motivo por el cual se decidió no realizar durante este período actividades no vinculadas al recorte. Tampoco se plantean en este período de tiempo propuestas de juego trabajo sino que se incluyen momentos de juego libre en los sectores y de juego dramático grupal.

Justificación de la elección del recorte

A partir del nombre del grupo «los barrileteros», elegido durante el período de iniciación, comenzamos a indagar acerca de los juguetes que dieron origen a nuestro nombre: LOS BARRILETES. Nos estuvimos preguntando dónde y cómo investigar y surgieron varias ideas: preguntar a las otras salas, consultar en casa, buscar en la computadora, invitar a alguien para que venga a construir un barrilete a la sala.

Esta investigación que emprendimos dio comienzo a un nuevo recorte didáctico: «Los barrileteros y sus barriletes», debido a que surgieron muchas preguntas en relación a cómo y por qué podían remontarse los barriletes, qué es el aire y cómo es, qué otros objetos pueden remontarse o volar y por qué.



Nota a los padres contando el trabajo sobre el recorte
(Considerada como Fundamentación)

«**Queridas familias:** motivados por la elección del nombre de nuestro grupo: "Los barrileteros" empezamos a investigar sobre aquellos juguetes maravillosos que dieron origen a nuestro nombre: los barriletes. Los chicos expresaron sus anticipaciones acerca de dónde está el aire, por qué hay cosas que vuelan, qué es el viento, y después hicimos algunos experimentos: con varios ventiladores en la sala probamos hacer "volar" papelitos, hojas, clips, bloquecitos de plástico, globos... y sacamos algunas conclusiones.

»Con el objetivo de abordar este tema desde distintas áreas, luego de la exploración jugamos con nuestro cuerpo, imitando los distintos movimientos de los objetos observados: se sacudieron como cintas, rodaron como los bollitos de papel, volaron como globos "sin atar" que se sueltan de pronto y descansaron moviéndose lentamente como acunados por una brisa suave de otoño.

»Por último, tratamos de expresar lo experimentado a través del dibujo, representando los objetos en movimiento. Así aparecieron imágenes de ventiladores echando aire a cintas y papelitos, un barrilete volando muy alto, un globo que subió y después se cayó.

»Otro día nos conectamos a Internet y vimos allí una exposición de barriletes. Les damos algunas direcciones de páginas para que puedan consultarlas con los chicos y disfrutar con las imágenes. Imprimimos algunas instrucciones para hacer unos barriletes sencillos llamados "abejorros" (los que se llevaron ayer). Falta que le coloquen un ovillo de hilo de coser y... ¡a probarlo en un parque! Claro, cuando sople el viento.

»Les agradecemos a las familias por toda la información que nos aportaron y les contamos que ya tenemos dos posibles "barriletólogos" invitados para que nos enseñen y ayuden a hacer el barrilete de sala azul.

»Muchos cariños, Roxi».

Red de contenidos

«Los barrileteros y sus barriletes»

Experiencias para la indagación del ambiente y los objetos

Historia familiar y social
Juguetes tradicionales:
barriletes, molinetes, aviones de papel, helicópteros de papel.
Transmisión de generación en generación en la forma de construirlos y jugar con ellos.

El ambiente y los objetos: características, acciones y usos
- El aire en movimiento. Su acción sobre objetos de diferentes diseños.
- Acciones que producen transformación en materiales para construir juguetes que se desplazan o se mueven por el aire: plegar, unir, cortar, pintar.
- Estrategias para la construcción de juguetes de papel: barriletes, molinetes, helicópteros, avioncitos. Uso de herramientas: tijera, pegamento.
- Exploración de formas geométricas: triángulos, cuadrados, rectángulos. Relación entre estas formas para obtener otras, en las construcciones de juguetes de papel.

Movimientos en el aire expresados con nuestro cuerpo
- Las posibilidades del movimiento del cuerpo a partir de la observación y exploración de objetos y animales que se mueven en el aire.
- Movimientos en los desplazamientos.
- Percepción del movimiento de inicio y cierre. El cuerpo en reposo y en movimiento.
- Representación de una sensación o idea a través del movimiento corporal.

Volemos con la imaginación y las palabras
- Escucha atenta de textos literarios e informativos: cuentos, leyendas, poesías. Textos instructivos para armar juguetes de papel.
- Disfrute del contacto con la literatura.
- Juego con las palabras: exploración de sonidos y rimas.
- Producción de textos: a partir de personajes o situaciones propuestas. Expresión de su imaginación y creatividad. Elementos de una historia: personajes, lugares, conflicto.
- Uso del lenguaje oral de modo cada vez más convencional para formular preguntas, opinar describir, relatar, conversar y dialogar.

Experiencias para la expresión y la comunicación

Expresión del movimiento a través del lenguaje plástico
- Representación en el espacio bidimensional: dibujo, pintura, collage.
- Composición: relación entre figura-fondo. La imagen fija y en movimiento.
- Lectura de imágenes de artistas plásticos; representación de sensaciones de movimiento y quietud.
- Reconocimiento de uso y características de materiales: pasteles, tizas, carbonilla, témpera.

Experiencias para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros

- Escucha atenta de las conversaciones de cada participante del grupo, respeto por los turnos para hablar.
- Aceptación de nuevos desafíos y propuestas en las diferentes actividades y acciones.
- Iniciativa para la expresión de sus ideas, hipótesis, preguntas.

Objetivos básicos

- Conocer y explorar la acción del aire en movimiento sobre objetos diversos.
- Reconocer la influencia de las tradiciones familiares en la confección de objetos para jugar que se accionen con el viento.
- Ampliar y enriquecer las posibilidades de movimiento de su cuerpo, a través de la imitación de objetos que se muevan o desplacen con el accionar del viento.
- Expresar sensaciones e ideas a través de los movimientos corporales.
- Iniciarse en el conocimiento de estrategias para la transformación de materiales con el objetivo de lograr nuevos productos.
- Conocer características y usos de nuevos materiales y herramientas utilizadas para pintar, cortar, dibujar.
- Iniciarse en la representación bidimensional de imágenes figurativas.
- Comenzar a desarrollar su sensibilidad estética visual y la formación del gusto personal, a través de las observaciones y cambio de opiniones con respecto a obras pictóricas.
- Participar activamente en la lectura de imágenes.
- Expresar ideas, opiniones, hipótesis, a través del lenguaje oral.
- Reconocer la función de la palabra escrita e iniciarse en el uso del código escrito.
- Reconocer diversos textos escritos según sus características y usos específicos.
- Disfrutar del contacto con la literatura.
- Desarrollar su capacidad creativa para la producción de historias y juegos de palabras.
- Aceptar nuevos desafíos para la resolución de problemas, formulando preguntas, hipótesis, ideas, dificultades.
- Ser más tolerante en las esperas, respetando su turno para hablar y participar en las actividades grupales.

Contenidos: ver en la Red

Itinerario de propuestas

Actividades de inicio

1. **¿Quién o quiénes inventaron los barriletes?** ¿Cómo se remontan? Buscamos información en nuestras casas. Preguntamos quién puede venir a construir un barrilete.

2. **Bajamos información de Internet.** Vemos allí la exposición del museo Saavedra (diseños, formas geométricas, pinturas de reconocidos artistas plásticos). Imprimimos instrucciones para construir uno sencillo. (Materiales: computadora.)

Actividades de desarrollo

1. **Construcción de un barrilete sencillo: abejorro.** Los guío y los ayudo. Nombro las formas geométricas de la hoja sin plegar y plegada. Los probamos en el patio. Se lo llevan sugiriéndoles a las familias que vayan juntos a remontarlo. (Materiales: papeles, figuras geométricas.)

2. **Nos imaginamos ser barriletes.** En reposo cuando no hay viento. Yo soy viento, soplo para que puedan subir y desplazarse por el aire. Soplo suave, soplo fuerte. Me detengo y los «barriletes» reposan nuevamente. Los ato con hilos imaginarios y corro para que me sigan y se eleven. Me detengo y reposan nuevamente. Acostados imaginamos un viaje en barrilete. Guío el momento de relax con sonido de viento y/o música suave. (Materiales: CD con sonidos de la naturaleza.)

3. **Creación de un cuento en forma grupal a partir del viaje imaginario de un barrilete.** (Materiales: afiches y marcadores.)

4. **Usamos figuras geométricas para armar un pequeño barrilete:** exploración libre; luego, con pocas figuras cada uno arma su barrilete: cuadrados, triángulos, rectángulos. Observación y reflexión sobre las producciones. Observación de nuevas formas geométricas a partir de la unión de las elegidas. Unimos las partes con cola vinílica y los guardamos para un collage. (Materiales: diferentes figuras geométricas de papel y cola vinílica.)

5. **Dibujo: los barriletes en el aire.** Pintamos fondos de cielos (observación previa, guiada, de pinturas y del cielo, sus colores, forma de las nubes, color y forma del sol, producciones artísticas, pinturas, dibujos, caricaturas, historietas, donde pueda verse imágenes en movimiento y quietas). (Materiales: témperas y pinceles de distinto grosor.) Una vez seca la pintura les propongo pegar los barriletes armados, uno remontado y otro sin remontar. Agregaremos otras figuras para que puedan elegir y completar su producción (imágenes recortadas, pequeños recortes de tela, semillas...). Los orientaré diciéndoles que traten de no tapar todo el fondo. Los ayudaré en la elección de los materiales preguntándoles qué desean representar.

6. **Visita de un familiar para construir un barrilete:** le preguntaremos si lo hacía de chico y cómo aprendió a construir y remontar barriletes. Los chicos participarán en el armado y recortarán tiras de papel para agregar flecos o para la cola. Esto dependerá del diseño pensado por «el invitado». Cuando vayamos al museo Saavedra para el 25 de mayo aprovecharemos para remontarlo y veremos la exposición (diseños, formas geométricas, pinturas de reconocidos artistas plásticos). También se lo llevarán un fin de semana cada uno para probarlo con sus familias. (Materiales: papeles, cola vinílica, cañas, tijeras.)

7. **Leyenda de los barriletes:** se hará una producción grupal de una leyenda, retomando lo trabajado anteriormente sobre las leyendas y recordando las leídas.

8. **En papeles más grandes, con distintas formas, cada uno pintará y decorará su barrilete**: los utilizaremos para la exposición de todos los productos que realizaremos como cierre del recorte. (Materiales: papeles, tijeras, cola vinílica.)

9. **Jugamos moviendo el aire:** qué efectos produce el viento, cómo podemos hacer viento (con un ventilador, soplando, abanicando). Exploramos la acción del viento sobre distintos elementos previa formulación de anticipaciones: bollitos de papel, papel picado, trocitos de goma eva, cintas de papel de diferentes texturas (afiche, celofán, cartulina) y de cartón corrugado. Observamos los movimientos de los distintos materiales sacando conclusiones. (Materiales: bollitos de papel, papel picado, cintas de papeles diferentes como afiche, celofán, cartulina, cartón corrugado, trocitos de goma eva.)

10. **Nos movemos imitando objetos que vuelan o se mueven con el viento**: imaginando que estamos delante de un ventilador imitaremos los movimientos: «los brazos se mueven como cintas», «todo mi cuerpo se mueve como esta tela», «nos desplazamos como esta hoja de papel», «rodamos como los bollitos de papel»...

11. **Dibujamos el movimiento del objeto o material que más nos gustó**. (Materiales: hojas y carbonillas.)

12. **Vemos un video del vuelo de los pájaros:** observamos sus movimientos. Imitamos el vuelo de los pájaros, la posición del cuerpo y sus partes, antes, durante y después del vuelo. (Materiales: video.)

13. **Dibujamos pájaros, los recortamos y pegamos:** pintamos un fondo con témperas. Para ello iremos a observar los árboles, las plantas, el suelo del parque. Recortamos de revistas algunas imágenes con hojas de árboles para agregar a esta composición (¿cómo las pondremos?, cayendo, volando, en el suelo). (Materiales: hojas, marcadores, témperas, tijeras, papeles; imágenes de hojas de árboles recortadas de revistas.)

14. **Los increíbles animales voladores**: les propondré crear un animal increíble a partir de imágenes de partes de animales reales que se combinarán en forma azarosa. El cuerpo será siempre el de un ave pero podrá por ejemplo tener cabeza de león, cola de cocodrilo. Éste será el personaje de un nuevo cuento producido entre todos con la guía de preguntas disparadoras y sugerentes. Se irá registrando por escrito y luego se ilustrarán sus partes para exponer toda la secuencia. (Materiales: hojas, afiches, marcadores, imágenes de animales reales posibles de ser recortadas.)

15. **Otros juguetes que se construyen con papel y se desplazan por el aire: aviones.** Buscamos por Internet instrucciones para hacer aviones de papel. Pediremos a un miembro de cada familia que venga a construirlos. Observamos los productos, nombramos las formas geométricas del papel plegado. Los probamos en distintos espacios de la escuela. Observamos los movimientos, comparamos los desplazamientos en los lugares cerrados con los de los lugares abiertos. Sacamos conclusiones. (Materiales: distintos papeles, esquemas extraídos de la computadora, crayones.)

16. **Imitamos los movimientos de los aviones con nuestro cuerpo.** Cómo despegan, cómo aterrizan, cómo giran. ¿Y si hay tormenta de viento? Formaremos un escuadrón de aviones que siguen al avión líder (primero seré yo, luego serán los nenes). Deberán seguirlo e imitar los movimientos.

17. **Dibujamos aviones volando:** primero pintamos un fondo de cielo con tizas esfumadas. Les propondré dibujar el recorrido de su avión con crayón negro. Realizaremos aviones con papel de diario para pegar al final del recorrido. (Materiales: hojas, tizas y crayones.)

18. **Las palabras a la canasta**: llenamos una canasta de palabras (en distintos momentos una variante): palabras que soplen, palabras con ruido de motor, palabras que suenen como «volar». (Materiales: canasta, papeles, lápices.)

19. **Fabricamos «helicópteros» de papel:** los arrojaremos desde la ventana del SUM hacia el parque, para ver qué ocurre, previa anticipación. ¿Caerán como los aviones? ¿Planearán? ¿Volarán hacia arriba? Probaremos modificar su diseño para ver qué ocurre en cada caso: hacer más cortitas sus hélices, doblarlas, ponerlas hacia arriba... a partir de las propuestas de los chicos. (Materiales: diversos tipos de papeles.)

20. **Fabricamos molinetes:** exploración de acciones: los soplamos suave, fuerte, corremos. Modificamos su forma. Observamos, comparamos con otros juguetes ya fabricados. (Materiales: papeles y palitos.)

21. **Jugamos a ser molinetes y helicópteros:** comparamos movimientos, posiciones con las distintas partes del cuerpo. Nos desplazamos, vamos bajando, subimos, realizando estos movimientos. Hacemos un molinete entre todos, yo los soplo y giran. Ídem con helicópteros.

22. **Pintamos «usando el aire en movimiento»:** con rociadores. En otro momento, témpera soplada. (Materiales: hojas, rociadores, témpera.)

Actividades de cierre

1. **Preparamos una exposición de los barriletes, aviones, molinetes:** los colgaremos del techo del SUM. Pondremos ventiladores para

darles movimiento durante la exposición. (Materiales: todas las producciones realizadas a lo largo del recorte.)

2. **Armamos folletos promocionando la exposición.** (Materiales: hojas, lápices y marcadores.)

3. **Durante la exposición:** cantaremos la canción del grupo y le regalaremos a cada sala un barrilete.

Actividades de juego espontáneo

- Construcciones con diferentes bloques de distintos materiales y tamaños.
- Juego libre en los sectores: dramatización, construcción, plástica, literatura.
- Juego dramático armando diferentes escenarios lúdicos.
- Juego con encajes y ensartados.

Actividades cotidianas

Se realizará el recibimiento organizando distintos sectores de juego para que los niños elijan en cuál jugar mientras todos van llegando y la sala se va organizando. Se presentarán las mismas propuestas que para los momentos de juego espontáneo.



Propuesta N° 4[1]: **Unidad didáctica**

«Las mascotas de las familias de la Sala Celeste»

(Sala de 3 años)

- **Duración aproximada: del 13 de Junio al 2 de Julio**

Algunos comentarios y reflexiones

Esta es una propuesta realizada con un grupo de nenes casi en su totalidad sin experiencia escolar previa y con pocas instancias de intercambio fuera del ámbito familiar cercano. Se considera necesario trabajar con ellos la importancia de compartir espacios, juegos, objetos con los otros niños. Esta unidad posibilitará además una interacción rica entre las familias y la escuela a partir del intercambio de objetos, ideas, tareas. Los objetivos y contenidos no están organizados por áreas, aunque se nota la presencia de las mismas en las metas plasmadas y los aspectos a enseñar; se presentan como objetivos y contenidos básicos. Se plantean en forma conjunta los objetivos y contenidos que se trabajarán en las secuencias de actividades no vinculadas con el recorte y luego la secuencia de propuestas a realizar, considerada una de las opciones posibles para organizar la planificación. También se presentan algunas propuestas no secuenciadas –aunque como se planteó en este libro es importante y significativo organizarlas como secuencias– porque no

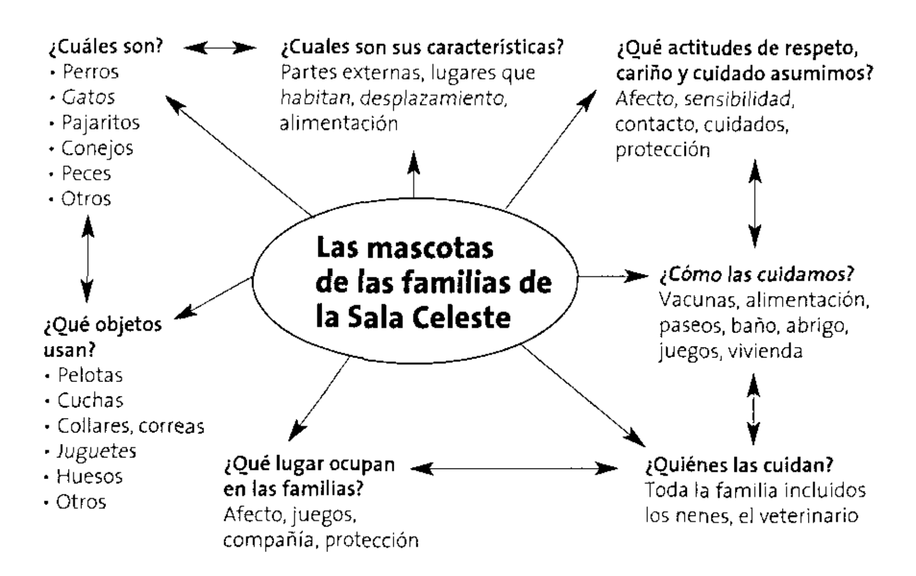
1. Propuesta realizada por la docente Flavia Gispert en la sala Celeste de 3 años del Turno Mañana del JIC (Jardín de Infantes Común) N° 4, Distrito Escolar N° 9 del GCBA, Año 2005.

*fue posible para la docente pensarlas desde la continuidad y profundi-*zación en función del trabajo sobre los contenidos. No se trabaja con preguntas y afirmaciones. El trabajo sobre el número y la escritura del nombre propio se desarrolla en las actividades cotidianas, tanto en el intercambio (de manera específica) como en las acciones que se realizan continuamente. Se presentan estrategias metodológicas generales a tener en cuenta en el desarrollo de toda la unidad didáctica, además de las que se ponen en juego al interior de cada actividad y que se explicitan al desarrollar cada propuesta.

Fundamentación

Esta unidad didáctica se fundamenta en el interés que los niños y niñas tienen por los animales. Es por ello que se promoverán instancias para compartir y enriquecer sus experiencias con animales, en este caso, mascotas. Se favorecerá la ampliación de conocimientos de los niños, se estimulará la construcción de actitudes respetuosas y afectivas respecto de ellos y, principalmente, se respetarán las distintas reacciones que puedan tener los niños (temor, alegría...) frente a la presencia de estos animales.

Red de contenidos



Objetivos básicos

Que los niños:

- Participen activamente de experiencias para conocer algunas características de animales significativos para ellos.
- Vivencien experiencias de sensibilidad y contacto con los animales desde el cuidado y el respeto hacia los mismos.
- Expresen a través del juego simbólico sentimientos, sensaciones y acciones vinculadas con el conocimiento y cuidado de las mascotas.
- Establezcan relaciones de semejanza y diferencia entre los diferentes objetos.
- Enriquezcan su juego a través de la incorporación de diferentes elementos y la interacción con los otros.
- Continúen acercándose a la idea de «compartir» o intercambiar materiales con sus pares.
- Logren expresar sus ideas o pensamientos y escuchen las de sus compañeros.
- Comiencen a familiarizarse con su nombre escrito.
- Se inicien en la producción de relatos ficcionales con la ayuda del docente.
- Escuchen con interés cuentos, poesías y adivinanzas disfrutando de los mismos.
- Indaguen diferentes contextos de uso de los números.
- Continúen explorando materiales diferentes para expresarse plásticamente.

Contenidos básicos

- Reconocimiento de animales significativos que pueden vivir en las casas: perros, gatos, pájaros, peces, conejos.
- Características generales: partes externas, lugares que habitan, comportamiento, por ejemplo desplazamiento, alimentación. Semejanzas y diferencias entre ellos.
- Cuidados, necesidades y costumbres de las mascotas: juegos, paseos, alimentación, baño, vacunación, espacios que utilizan.
- Recreación de acciones y situaciones cotidianas vinculadas con el conocimiento y cuidado de las mascotas: jugamos con ellos, les damos de comer, los llevamos a pasear, los bañamos, los llevamos al veterinario (a vacunarlos, porque están enfermos...)
- Relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos de acuerdo a su forma, tamaño, color, material, usos.

- Enriquecimiento del juego en relación con la incorporación de diferentes objetos (variados en características y usos) y de los intercambios con los otros.
- Interrelación con los otros para compartir reconociendo la importancia de intercambiar, pedir prestado, pedir ayuda y respetar los deseos y los tiempos de todos.
- Formato comunicativo: describir, relatar escuchando las ideas de los otros y aportando las propias.
- Inicio en el reconocimiento de su nombre escrito.
- Producción de textos mediatizados por el docente valorando los aportes de los otros.
- Participación activa en la escucha de cuentos, poesías y adivinanzas.
- Diferentes contextos de uso de los números.
- Exploración y uso de diversos materiales plásticos.

Propuestas

Actividades de inicio

1. **Previas:** pedido a las familias de mensajes, fotos, anécdotas, objetos sobre mascotas significativas para los niños. Se solicitará que busquen información sobre los animales que vamos a trabajar y la envíen.

2. **Escribir en un afiche** la mascota que tiene cada niño, dibujarla y anotar cómo se llama. (**Materiales:** afiches y marcadores.)

3. **Intercambio con fotos y objetos:** se conversará sobre los animales que pueden vivir en casa con nosotros y por qué, cuáles son, qué hacen , que hacemos nosotros con ellos, utilizando fotos e información enviadas por las familias. Se arma un afiche con estos animales. (**Materiales:** fotos, láminas, objetos enviados.)

Actividades de desarrollo

1. **Lectura de láminas:** observamos láminas de animales y sus características, partes externas, lugares donde viven, comportamientos, desplazamiento, alimentación. Armamos un cuadro con dibujos de los niños y escritura docente comparando los animales. **Materiales:** láminas, hojas, afiches y marcadores

2. **Lectura del material** aportado por los padres.

3. **Jugar con animales de peluche** (perros, gatos, conejos...): llevarlos a pasear, cuidarlos, darles de comer, hacerles mimos... (**Materiales:** animales de peluche.)

4. **Observación** de libros, láminas y fotos alusivas e intercambio entre los compañeros. (**Materiales:** libros, láminas y fotos de mascotas en escenas familiares.)

5. **Juego simbólico:** utilizando los elementos traídos de casa y otros aportados por los docentes, jugamos a ser familias que realizan acciones con los diferentes animales. Conversar sobre el cuidado de los materiales en función de sus características (qué se puede hacer con ellos, cómo y dónde guardarlos, quiénes deben hacerlo...) (**Materiales:** elementos del sector de dramatizaciones, elementos vinculados con las mascotas.)

6. **Juego libre en los sectores** incorporando los juguetes de animales que traigan de sus casas. (**Materiales:** juguetes de animales y elementos de los sectores.)

7. **Observación de otras fotos y láminas:** miramos otras acciones, otros animales, otros objetos. (**Materiales:** fotos y láminas.)

8. **Lectura del cuento** *Choco encuentra una mamá* de Keiko Kasza, Editorial Norma, Colombia, 1998.

9. **Modelado con masa de nuestras mascotas:** con masa de diferentes colores les proponemos modelar los animales de los que hablamos. (**Materiales:** masa de diferentes colores.)

10. **Invitación** a alguien de la familia de:
    - Iara con su conejo
    - Ailén con su gato
    - Martina con su perro (cachorro) y su canario
    - Lucila con sus peces
    - Eric con su perro

11. **Armado de un cuestionario** con los niños para entrevistar a cada invitado. **Materiales**: afiche, hojas y marcadores.

12. **Entrevista** a cada invitado. Conversamos sobre los cuidados: ¿qué pájaros pueden vivir en jaulas?, ¿quién saca al perro a pasear?, ¿a los gatos y al conejo se los saca a pasear?, ¿qué comen?, ¿se vacunan?, ¿quién lo hace?... (**Materiales:** afiche, hojas y marcadores.)

13. **Poesías que mencionen animales con imágenes alusivas.** (**Materiales:** imágenes de las poesías.)

14. **Elaboración de un cuadro comparativo** con semejanzas y diferencias: tipo y cantidad de patas, forma de bocas, cobertura del cuerpo, alimentos. (**Materiales:** afiches, marcadores, imágenes de animales.)

15. **Tocar plumas** diferentes, sentir su textura, comparar forma y color. Dibujar con témperas y plumas. (**Materiales:** plumas, témperas, hojas.)

16. **Conversar, reconocer e imitar** el desplazamiento y sonido que emite cada animal: nos movemos como perros, gatos, imitamos *su sonido onomatopéyico. (**Materiales:** imágenes de animales, música.)*

17. **Juego trabajo:** incorporar perros, platos, mantas para los animales, jeringas (dramatizaciones), revistas, libros alusivos (biblioteca); lotería de idénticos y rompecabezas (madurez); cajas para decorar con papeles de colores y brillantina para armar «cuchas» o canastos para dormir a los animales.

18. **Hacemos elementos que usan los animales para enriquecer el juego:** decoramos juguetes de los animales, huesos, potes para que coman. (**Materiales:** potes, palos, papeles, telas, cintas, goma de pegar, cajitas.)

19. **Juego simbólico utilizando los elementos realizados.** Se prepara el escenario con los niños, se distribuyen roles y objetos, se establecen acuerdos, se incorporan elementos necesarios, se recrean situaciones significativas. (**Materiales:** todos los elementos que se fueron realizando.)

20. **Miramos diferentes cuentos de animales:** Entre todos hablamos sobre las particularidades de cada animal que puedan observarse en las imágenes. (**Materiales:** diferentes cuentos con imágenes de animales.)

21. **Aprendemos la canción** *Congreso de animales* de Fabricio Origlio.

22. **Vemos fotos** en las cuales se vean los animales en los diferentes lugares, durmiendo, comiendo, jugando, paseando. Conversamos sobre sus paseos, sus juegos y qué hacemos nosotros con ellos.

23. **Juego simbólico:** nos disfrazamos y llevamos a pasear a las mascotas. (**Materiales:** ropa, animales de juguete.)

24. **Visita del veterinario:** le pedimos que traiga elementos, afiches, remedios, vacunas y que nos cuente cómo atienden y curan a los animales. (**Materiales:** todos los elementos vinculados con el cuidado y los juegos de los animales.)

25. **Juego simbólico:** armamos la veterinaria con los elementos que la caracterizan y llevamos a nuestras mascotas al veterinario.

26. **Expresión corporal:** jugamos a ser animales y movernos como ellos, con variedad de música acorde.

27. **Lectura de láminas sobre cómo cuidarlos:** con fotos y láminas sobre los animales en momentos de cuidado en casa y fuera de ella, por diferentes personas. Conversamos sobre los cuidados.

28. **Juego simbólico:** jugamos a bañar a algunas de nuestras mascotas. Armamos el escenario, preparamos las palanganas, esponjas, toallas, jabón.

Actividades de cierre

1. **Cada uno hace su animal con cajitas**: se les dará recortes de papel y elementos que ayuden a armarlos y caracterizarlos.

2. **Armamos el libro de las mascotas de la sala:** se eligen y pegan imágenes y fotos, ellos pueden pintar alrededor.

3. **Escribimos un cuento** con los animales que vinieron a visitarnos y exponerlo en la cartelera.

Estrategias metodológicas

- Formular preguntas que le permitan a los niños ampliar sus conocimientos.
- Promover el intercambio entre los niños para socializar las diferentes experiencias.
- Aportar nuevos y variados materiales: libros, revistas, fascículos de enciclopedias, materiales para juego trabajo.
- Apoyar al niño para que confíe en sus posibilidades y no se desanime fácilmente.
- Favorecer la participación para la construcción y aceptación de normas para el funcionamiento del grupo.
- Marcar con claridad los límites que contribuyan a dar seguridad y confianza al niño.
- Promover relaciones de aceptación y respeto.
- Favorecer la circulación de materiales.
- Organizar el espacio en función del tipo de actividad que se espera que el niño realice.
- Formular preguntas para que los niños piensen, se expresen, opinen, puedan elegir.
- Prever la formulación de interrogantes que organicen la exploración.

Actividades no vinculadas con el recorte de la unidad didáctica

Secuencia 1

- Jugar con autos creando recorridos con tizas en el patio: primero los empujamos con la mano, luego les ponemos un hilo y los arrastramos.
- Dibujar en hojas el recorrido realizado en el patio con los autos, la pista, los niños.
- Jugar con autos y planos inclinados: primero realizarán la exploración; en una segunda instancia tendré preparadas rampas a distintas alturas y, finalmente, en una tercera oportunidad propondré que cada grupo arme una rampa para que juegue otro grupo de niños. Socializar con el grupo total lo ocurrido: ¿cómo jugaron con la rampa?, ¿cómo se deslizaban los autos?, ¿cuáles llegaron más lejos?

Secuencia 2

- Jugar con botellas para arrastrar con sonidos y sin sonido: los llevamos al patio de adelante, escuchamos los sonidos de cada botella (la sacudimos fuerte, despacio, a un lado y al otro...)
- Colocar en una bolsa o caja el juguete que cada niño traiga de su casa para compartir –un día serán juguetes que produzcan sonidos y otro día serán de arrastre, para realizar las mismas acciones que en la actividad anterior–, sacar uno al azar para jugar con él, cuidarlo, devolvérselo y agradecerle.

Secuencia 3

- Pintar con témpera utilizando diferentes herramientas ya exploradas, primero con un color, luego con dos, utilizando diferentes combinaciones de los colores primarios.

Actividades no secuenciadas

- Escuchar cuentos, poesías, rimas y adivinanzas. Cantar canciones.

Actividades cotidianas

- Presentar los carteles nuevos: a la consigna le agregamos el nombre.
- Contar los niños presentes y los ausentes, invitarlos a escribir en el pizarrón sus primeras escrituras, contar los nenes de una mesa para repartir un determinado material, ir armando la banda numérica con el número y la cantidad dibujada por ellos.



Propuesta Nº 5[1]*:* **Unidad didáctica**

«El diario de la Sala Verde»

(Sala de 5 años. Jornada completa)

Algunos comentarios y reflexiones

Esta unidad didáctica fue trabajada de manera conjunta entre el turno de la mañana y de la tarde. Se sustenta en la idea de que si se trabaja en equipo la tarea se enriquece y que los espacios de intercambio entre docentes y de reflexión compartida, si bien son difíciles de lograr, favorecen el desarrollo de propuestas más ricas y articuladas. Se realizó la planificación de manera conjunta distribuyéndose las actividades a realizar en cada turno según la organización diaria de las jornadas, las clases especiales, los tiempos y las posibilidades de los niños en los diferentes horarios. Al ser una escuela de jornada completa en la cual los niños necesitan realizar 1 hora de siesta luego del almuerzo, la mayor parte de las actividades se desarrollan en el turno de la mañana. Se presenta una evaluación diaria y la evaluación final a modo de ejemplo, para plasmar la modalidad de trabajo en equipo que posibilitó el desarrollo de una tarea compartida en ambos turnos y la articulación necesaria entre todos los involucrados.

1. Propuesta realizada por Rocío Richini (turno mañana) y Mercedes Miguens (turno tarde), en la realización de su residencia en el Jardín de Infantes Común (JIC) Nº 3, D.E.9, GCBA, Sala verde (5 años), Jornada Completa. Profesora: Laura Pitluk. Profesora asesora: Alicia Zaina. Ayudante de cátedra: Laura Ismach. Docentes de la sala: Graciela Profeta (turno mañana) y Graciela Hebe García (turno tarde). Directora: Maria Inés Mamberti.

De la salida didáctica al kiosco de diarios participaron las maestras de ambos turnos para favorecer el trabajo posterior sobre la información recabada. Para el desarrollo de todas las otras propuestas mantuvieron una comunicación constante y fluida que permitió que, por ejemplo, les digan a los niños: «quedamos con Rocío que íbamos a preparar algo rico de comer para cuando venga el editor del diario a conversar con ustedes y Rocío...» Esta interacción constante, de la cual los niños fueron parte, posibilitó la puesta en marcha de un proyecto común con propuestas y producciones compartidas.

Fundamentación

«Los niños forman parte activa del mundo. Pero no basta el contacto directo con la realidad para conocerla.»[2] Creemos que a través del diario los niños pueden tener un contacto más abarcativo sobre la realidad, donde se enfrentarán a situaciones desconocidas para ellos.

Hilda Weitzman de Levy[3] dice que el diario es un medio de comunicación que ejerce una gran influencia en la opinión pública, permite el acceso a la información y a la opinión acerca de la realidad. Es portador de una gran variedad de textos: noticias, crónicas, notas de opinión, publicidad, recetas, cartas de lectores, reportajes y entrevistas, chistes, entre muchos otros.

Nos pareció importante trabajar con el diario en el jardín por la variedad y complejidad de temas que nos permite desarrollar con los chicos en la sala. Por un lado, elegimos trabajar el diario desde las ciencias sociales, indagando acerca de la función que cumple el diario en la sociedad, el proceso de elaboración y distribución del mismo, los diferentes trabajos y profesiones de las personas que intervienen en dicho proceso. También desde el área de lengua, pensando en la variedad de tipos de texto que incluye un diario, reconociéndolo como un medio muy interesante para que el niño tome contacto con la lengua escrita.

A partir de la exploración de diferentes diarios queremos que los nenes se aproximen a la producción de distintos tipos de textos, empiecen a redactar noticias, a hacer entrevistas, encuestas, notas.

---

2. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Salas de 4 y 5 años.* GCBA, Buenos Aires, 2000.

3. Weitzman de Levy, H. «También leemos el diario en la escuela», Revista *Lápiz y Papel* N° 2, Tiempos Editoriales, Buenos Aires. 1999 (Coordinación: Ana Malajovich).

Por supuesto, todo esto requiere de nuestra colaboración, sobre todo prestando nuestras manos para la escritura. Pero nuestra intención es que ellos traten de redactar los textos.

Esperamos que esta Unidad Didáctica sirva como disparador de nuevos aprendizajes, ya que el diario es un medio sumamente amplio y rico, que puede abordarse desde todas las disciplinas.

Objetivos

Que el niño

Indagación del ambiente social y natural

- Establezca relaciones entre la función informativa del diario y las necesidades e intereses de las personas de informarse.
- Reconozca al diario como producto de los distintos trabajos realizados por diferentes personas.
- Elabore y realice entrevistas como forma de búsqueda de información.
- Respete y valore los puntos de vista diferentes al propio.
- Participe y valore la tarea grupal.

Matemática

- Reconozca la sucesión escrita de números.
- Reconozca el uso de los números en contextos de la vida cotidiana.

Prácticas del lenguaje
Leer y escribir en el jardín

- Reconozca la información de los textos por medio de indicadores visuales.
- Intercambie con otros sobre la información hallada en los textos.
- Reconozca y diferencie algunas secciones del diario.
- Se inicie en la localización del nombre del diario y de la sección y del número de la página de un diario.
- Anticipe de qué se trata un texto mirando las ilustraciones.

El quehacer del escritor

- Escriba con diferentes propósitos tomando en cuenta al destinatario.
- Planifique su producción, piense junto a sus compañeros lo que van a escribir antes de empezar a hacerlo.
- Revise sus producciones, relea y rescriba.

Contenidos

Indagación del ambiente social y natural

- Relaciones entre las funciones que cumple el diario y las necesidades e intereses de las personas en relación a la importancia del acceso a la información.
- El diario como producto de los distintos trabajos de diferentes personas: redactor, diagramador, editor, director.
- Elaboración y realización de entrevistas como modo de adquirir y organizar la información.
- Respeto por los distintos puntos de vista y la diversidad de opiniones.
- Participación en la tarea grupal presentando las propias ideas y buscando acuerdos.

Matemática

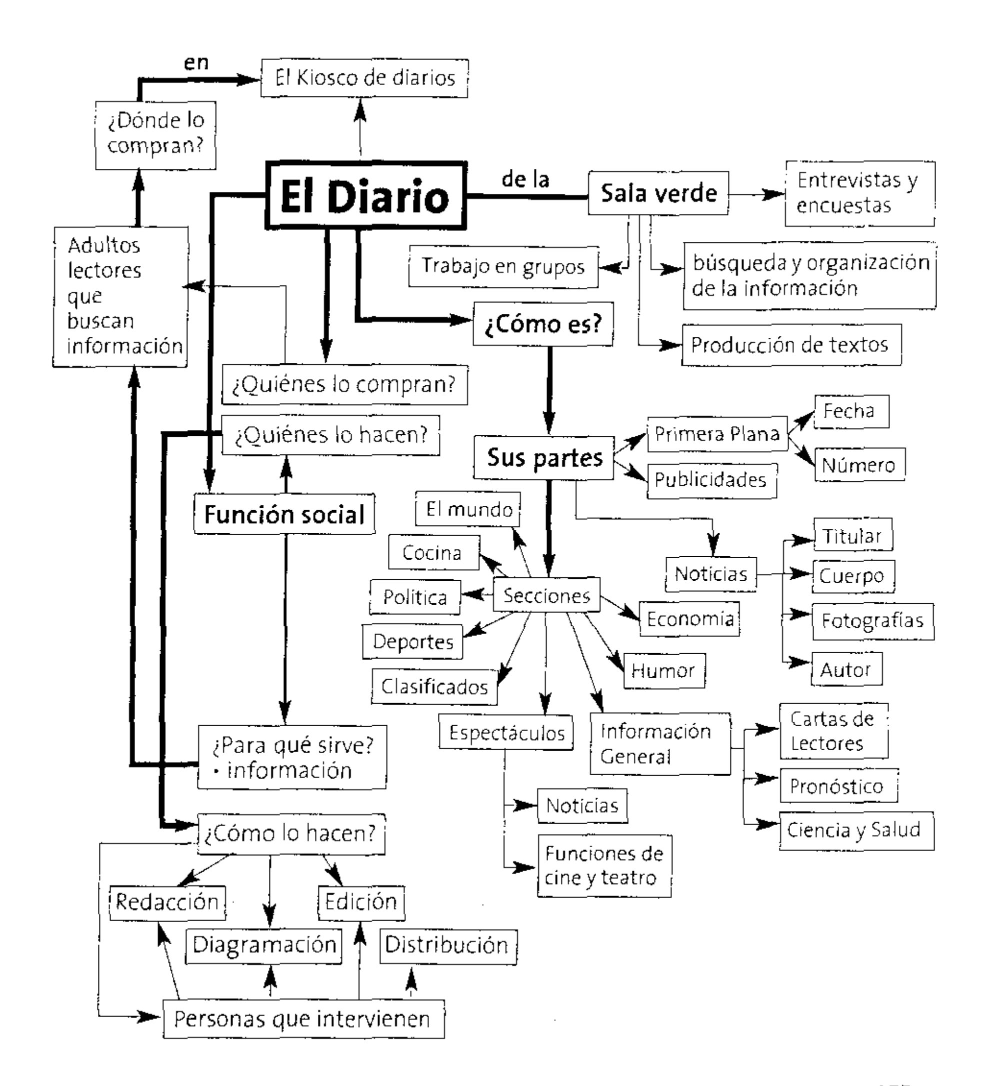
- Reconocimiento de la sucesión escrita de números en situaciones de uso reales: en el diario.
- El uso de los números en contextos de la vida cotidiana: para señalar las páginas del diario

Prácticas del lenguaje

- Reconocimiento de la información por medio de indicadores visuales.
- Intercambio con los compañeros sobre la información hallada en los textos.
- Localización de algunas secciones del diario según sus especificidades y características.
- Búsqueda de información en la sección correspondiente.

- Inicio en la localización del nombre y número de la página de un diario.
- Anticipación de la información de un texto a través de las ilustraciones.
- Producción escrita con diferentes propósitos tomando en cuenta al destinatario.
- Planificación de la producción escrita junto a los compañeros antes de realizarla.
- Revisión de las producciones releyendo y rescribiendo a fin de modificar y adecuar lo escrito al propósito.

Red de contenidos



Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué es el diario?
2. ¿Para qué sirve?
3. ¿Por qué leemos el diario?
4. ¿Dónde se consigue el diario?
5. ¿Cómo llega el diario a todo el país?
6. ¿Quiénes hacen el diario? ¿Cómo lo hacen?
7. ¿Cuáles son las secciones del diario?
8. ¿Qué es la carta de lectores?
9. ¿Qué se hace para mandar una?
10. ¿En qué se diferencia el diario de la revista?
11. ¿Qué es una noticia, cuáles son, qué partes tiene?
12. ¿Qué son los clasificados?

Itinerario de propuestas

1. Puesta en común acerca de sus conocimientos sobre el diario y su función social. *(Rocío y Mercedes)*
   (Comentario de la realización del diario de Sala Verde).
2. Reconocemos las secciones del diario. *(Rocío)*
3. Confección de una encuesta para los padres acerca del diario. *(Mercedes)*
4. Conocemos la sección «Humor», propuesta de actividad con los padres. *(Rocío)*
5. Organización de la información de las encuestas a los padres. *(Mercedes)*
6. Organización de chistes para nuestro diario. *(Rocío)*
7. Conocemos las noticias y armamos una. *(Mercedes)*
8. Confección de una entrevista a Carlos Gabaldón, editor del diario barrial. *(Rocío)*
9. Armamos la noticia a partir de una foto. *(Rocío)*
10. Preparación de algo rico a partir de una receta, para la visita de Carlos Gabaldón. *(Mercedes)*
11. Visita a la Sala de Carlos Gabaldón. *(Rocío)*
12. Copia de la receta, realizada anteriormente, en el cuaderno. *(Mercedes)*
13. Puesta en común, comentario acerca de la visita de Carlos Gabaldón. *(Mercedes)*

14. Confección de la noticia para el diario, acerca de la visita de Carlos Gabaldón. *(Rocío)*
15. Confección de la entrevista para el dueño del «kiosco de diarios.» *(Mercedes)*
16. Realización de la tarjeta de agradecimiento para el dueño del «kiosco de diarios». *(Rocío)*
17. Visita al «kiosco de diarios». *(Rocio y Mercedes)*
18. Puesta en común, comentario acerca de la visita al «kiosco de diarios». *(Rocío)*
19. Dibujo del «kiosco de diarios». *(Mercedes)*
20. Confección de una noticia para el diario, acerca de la visita al «kiosco de diarios». *(Mercedes)*
21. Puesta en común acerca de la «Carta de lectores.» *(Rocío)*
22. Confección de una entrevista a Alejandra, «Profesora de música.» *(Rocío)*
23. Realización de la entrevista a Alejandra «Profesora de música.» *(Rocío)*
24. Elección del nombre y confección de la Primera Plana para el diario de la Sala. *(Rocío)*
25. Trabajo juego «El kiosco de diarios», preparación de materiales. Se realizará en dos actividades. *(Mercedes)*
26. Realización del juego dramático final perteneciente al trabajo juego: Jugamos al «kiosco de diarios». *(Rocío)*
27. Cierre y evaluación de la unidad, repartimos diarios a las familias. *(Mercedes)*

Propuestas de actividades

Actividad N° 1: Presentación de la unidad «El diario»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 25 minutos.

DESARROLLO: Conversaremos acerca del diario: ¿qué es el diario?, ¿para qué sirve?, ¿por qué lo leemos?, ¿cuáles encontramos?, ¿qué información encontramos en él?, ¿dónde se compra el diario?, ¿sus familias lo compran?, ¿alguien sabe qué son las secciones del diario? (Se les comentará que después realizaremos un diario de la Sala Verde.)

Materiales: diarios Clarín, Nación, barriales.

Actividad N° 2: «Qué secciones tiene el diario»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 25 minutos.
DESARROLLO: «Pensamos qué secciones trae el diario» a partir de mostrarles varios diarios y de lo charlado anteriormente. Conoceremos estas secciones y hablaremos acerca de qué trata cada una. Divididos en grupos, por mesas trabajarán con varias secciones reconociendo cuáles son. Observaremos como la numeración de las páginas nos permite ubicar las diferentes secciones.
Materiales: secciones Clasificados, Espectáculos, Deportes, Cocina, Política, El Mundo, Economía, Información general, Humor.

Actividad N° 3: «Preparamos una encuesta a las familias»
DINÁMICA: grupal e individual
TIEMPO: 20 minutos.
DESARROLLO: Preguntaremos si alguno sabe qué es una encuesta, si alguna vez hicieron una, si saben cómo se prepara. Se propondrá encuestar a sus familias para saber cuántas leen el diario y cuántas no. En el caso de las familias que respondan que sí, preguntaremos qué diario leen. Usaremos un afiche que tenga escrito en letra de imprenta y en un tamaño grande lo siguiente: ¿LEÉS EL DIARIO? SÍ–NO. ¿CUÁL?
....

Se les propondrá que ellos escriban en un papel las preguntas de las encuestas a partir del afiche. Lo pegarán en el cuaderno de comunicados, y en unos días recabaremos la información.
Materiales: papel afiche, hojas, lápices, cuadernos.

Actividad N° 4: «Sección de Humor»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 25 minutos
DESARROLLO: «Leeremos» la sección de humor del diario, observando cómo está confeccionada y leeremos algunos chistes. Se propondrá que junto a sus familias confeccionen chistes para nuestro diario.
Materiales: sección de humor de los diarios Clarín y Nación.

Actividad N° 5: «Organización de la información de las encuestas a las familias»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 20 minutos
DESARROLLO: Retomaremos las encuestas y sus respuestas, escribiremos en el pizarrón SÍ y NO. De a uno pasarán a anotar una cruz en

SÍ o NO según lo que hayan respondido sus familias. En caso de que hayan especificado el nombre del diario lo iremos anotando a un costado. Luego contaremos la cantidad de cruces que hay en SÍ y en NO. Analizaremos si hay más familias que leen o que no leen, cuál diario es el más leído, cuál es el menos leído. Luego pegaremos un afiche con el gráfico de barras incompleto. Contaremos cuántas personas leen el diario y les mostraré cómo se registra en el gráfico. Haremos lo mismo con las personas que no lo leen. Los nenes lo marcarán en el gráfico. Pegaremos el gráfico en un lugar de la sala donde pueda estar a la vista.

Actividad N° 6: «Organización de chistes para nuestro diario»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 25 minutos.
DESARROLLO: Entre todos leeremos los chistes enviados por las familias y los organizaremos para incluirlos en nuestro diario.
Materiales: chistes y adivinanzas enviados por las familias.

Actividad N° 7: «Conocemos las noticias y armamos una»
DINÁMICA: individual
TIEMPO: 15 minutos
DESARROLLO: Observaremos diferentes noticias analizando qué ven en ellas. Conversaremos sobre qué son los titulares, los observaremos. Relacionaremos las fotos con las noticias. Utilizaremos variados diarios para que los chicos armen sus propias noticias. Por ejemplo: recorto este titular, le pongo la foto que está en la página siguiente y un texto de otra sección. Recorto las partes y las armo desde la propia elección. Ubicaremos la numeración de las páginas en las cuales están las noticias.

Una vez que los chicos hayan armado sus noticias, las observaremos y leeremos. Conversaremos sobre cada noticia, si deben tener un titular, si todas las noticias tienen fotos o sólo algunas, si los textos son largos o cortos, cómo son las letras, si todas tienen el mismo tamaño. Les diré que otro día vamos a hacer nosotros nuestras noticias.
Materiales: diarios, hojas, tijeras, goma de pegar.

Actividad N° 8: «Armado de la entrevista a Carlos Gabaldón»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 35 minutos
DESARROLLO: Como nos vendrá a visitar Carlos Gabaldón, director y editor del diario Barrial «Villa Crespo, mi barrio» para comentarnos acerca de éste, observaremos el diario previamente a la visita.

Realizaremos una puesta en común sobre lo que saben acerca de qué es una entrevista, cómo se hace y para qué sirve.

Entre todos pensaremos preguntas para formularle. Las escribiremos en un papel, se referirán especialmente a quienes hacen el diario y cómo lo hacen, dónde se compra y cómo llega a todo el país.

Actividad N° 9: «Armamos la noticia a partir de una foto. ¿De qué se trata esta noticia?»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: A partir de lo que observan en una foto de una noticia del diario, confeccionaremos entre todos una noticia. Cuando hayamos finalizado, les leeré la noticia original a la que se refiere la foto.

Materiales: foto de un diario

Actividad N° 10: «Preparación de algo rico a partir de una receta, para la visita de Carlos Gabaldón».

DINÁMICA: grupos de seis nenes

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: Pensando en la invitación realizada al director del diario barrial para que nos cuente cómo se hacen los diarios, cocinaremos algo rico para que comparta con nosotros una merienda especial: arrollados. Pegaremos una receta gigante en el pizarrón y entre todos trataremos de leerla. Haremos cuatro arrollados. Un representante de cada grupo llevará el arrollado a la heladera para que esté fresco para el día siguiente. En otro momento anotaremos la receta en los cuadernos para que los que quieran lo puedan cocinar en sus casas.

Materiales: receta gigante, arrollados, dulce de leche, azúcar impalpable.

Actividad N° 11: «Visita de Carlos Gabaldón»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 40 minutos

DESARROLLO: Le comentaremos por qué lo invitamos al jardín y le realizaremos la entrevista con las preguntas anteriormente confeccionadas. Le pediremos que nos hable de todo lo que tiene en cuenta, organiza y realiza para hacer el diario. Como modo de agradecimiento compartiremos con él la merienda con los arrollados realizados por los niños el día anterior y nos sacaremos fotos. La receta y las fotos serán posteriormente publicadas en nuestro diario.

Actividad N° 12: «Copiamos la receta en los cuadernos y en el diario»
DINÁMICA: individual
TIEMPO: 15 minutos
DESARROLLO: Anotaremos los ingredientes de la receta y pegaremos debajo una fotocopia del procedimiento. Pegaremos en el pizarrón el afiche con los ingredientes escritos en letra imprenta mayúscula en un tamaño grande para que todos alcancen a copiarlos.
Materiales: hojas, cuadernos, lápices.

Actividad N° 13: «Conversamos sobre la visita de Carlos Gabaldón»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 15 minutos
DESARROLLO: Conversaremos sobre que les pareció la visita de Carlos. Qué preguntas le hicieron, qué les contó, que les llamó la atención, qué dudas les quedaron, qué aprendieron, cómo estuvo la merienda, si les gustó el arrollado. Dedicaremos un tiempo para que ellos expresen lo que vivieron durante la visita.

Actividad N° 14: «Elaboración de la noticia: "Visita de Carlos Gabaldón»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 20 minutos
DESARROLLO: Escribiremos una noticia sobre las cosas que aprendimos en la visita de Carlos Gabaldón, contando todo lo que nos dijo. Entre todos redactaremos la noticia. Ayudaremos a los chicos con la redacción y escribiendo la noticia. Observaremos las fotos y entre todos elegiremos el lugar donde pegaremos la noticia; observaremos cómo se va escribiendo la noticia y cómo se va adaptando el texto a la foto. Luego pensaremos titulares y votarán el que más les guste. Leeremos la noticia terminada.
Materiales: hoja, marcador negro, foto del kiosco de diarios.

Actividad N° 15: «Confección de la entrevista para realizar en la salida al kiosco de diarios»
DINÁMICA: grupal
TIEMPO: 20 minutos
DESARROLLO: Conversaremos sobre la próxima visita a un kiosco de diarios, en la que el señor que vende los diarios nos podrá contar lo que queramos saber sobre su trabajo. Elaboraremos preguntas para hacerle y las iremos anotando en una cartulina que dejaremos pegada por si en otro momento surgen más preguntas, se referirán especialmente

a la organización y función del Kiosco, al funcionamiento, a los objetos que vende, quién se los lleva, cómo se distribuyen los diarios, cómo se compran, quiénes los compran, para qué.

Materiales: cartulina y marcador negro.

Actividad N° 16: «Confección de la tarjeta de agradecimiento por la visita al "kiosco de diarios»

DINÁMICA: grupal e individual

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO: Preparando la salida al kiosco de diarios, realizaremos entre todos una tarjeta para entregar como agradecimiento al señor que vende los diarios. Cada uno la firmará; algunos niños que lo deseen la escribirán.

Materiales: cartulina, marcadores.

Actividad N° 17: «Visita al "kiosco de diarios»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 30 minutos

DESARROLLO: Organizaremos las preguntas y quién hará cada una. Recordaremos algunas pautas de orden y que debemos ser muy respetuosos con el señor que nos recibe, hablar de a uno, escuchar lo que nos dice con muchísima atención. Observaremos con mucho detalle cómo es el kiosco, qué objetos tiene, dónde está ubicado. Irán formulando las preguntas que preparamos. Le contaremos sobre el diario de nuestra sala y le preguntaremos si nos permite sacarnos una foto con él para nuestro diario. Volveremos al jardín y conversaremos sobre la visita al día siguiente.

Actividad N° 18: «Conversamos sobre la visita al "kiosco de diarios»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: Conversaremos sobre qué les pareció la visita al «kiosco de diarios», qué preguntas le hicieron al señor que vende los diarios, qué les contó, qué les llamó la atención, qué dudas les quedaron, qué aprendieron. Dedicaremos un tiempo para que ellos expresen lo que vivieron durante la salida.

Actividad N° 19: «Dibujo sobre el "kiosco de diarios»

DINÁMICA: individual

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO: Haremos un dibujo del kiosco de diarios tratando de

recordar todos los detalles que observaron. Al finalizar colgaremos los trabajos en la cartelera para que podamos ver los dibujos que hicieron los compañeros.

Materiales: hojas, cartucheras de los chicos.

Actividad N° 20: «Escribimos una noticia sobre la visita al "kiosco de diarios»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO: Escribiremos una noticia sobre las cosas que aprendimos en la visita al kiosco de diarios y contando todo lo que nos dijo el dueño y vendedor. La redactaremos entre todos. Ayudaré a los chicos con la redacción y a escribir la noticia. Observaremos la foto y entre todos elegiremos el lugar donde pegaremos la noticia. Conversaremos sobre cómo ir escribiendo la noticia y adaptando el texto a la foto. Luego pensaremos titulares y votarán el que más les guste. Leeremos la noticia terminada.

Materiales: hoja, marcador negro, foto del kiosco de diarios.

Actividad N° 21: «Carta de Lectores»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 25 minutos.

DESARROLLO: Comentaremos acerca de «la carta de lectores», de qué se trata, cómo se puede publicar. Miraremos una del diario. Recordaremos que familiares de algunos de los niños se interesaron en publicar una en nuestro diario y se las leeré (anteriormente se envió una nota a las familias contándoles de nuestro diario y se les propuso realizar una para publicarla, previo trabajo con los nenes).

Materiales: Carta de lectores del diario Clarín y carta realizada por una madre.

Actividad N° 22: «Confección de la entrevista a Alejandra, la Profesora de Música»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: Armaremos una entrevista para hacerle a la profesora de Música, para publicar en nuestro diario, acerca del premio que ganó por una de sus canciones. Entre todos las confeccionaremos y tomaremos nota de las preguntas a medida que se formulen.

Materiales: cartulina, marcador negro.

Actividad N° 23: «Realización de la entrevista a Alejandra, la Profesora de Música»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 25 minutos

DESARROLLO: Le realizaremos la entrevista a Alejandra, los niños le irán realizando las preguntas confeccionadas anteriormente. A medida que se vayan realizando las preguntas se grabarán. Luego entre todos confeccionaremos la noticia a medida que se escuche la grabación.

Materiales: grabador y cartulina con las preguntas, cartulina y marcadores.

Actividad N° 24: «Elección del nombre y realización de primera plana del diario de la sala»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 30 minutos

DESARROLLO: Observaremos cómo está quedando nuestro diario, que fuimos armando con todo lo realizado en las distintas actividades, y agregaremos todo lo que consideremos necesario. Para que el diario sea propio de la Sala le falta un nombre que lo identifique. Realizaremos la elección del mismo. Observaremos un diario destacando que al nuestro le falta la primera plana. Entre todos la confeccionaremos.

Materiales: diario de la sala, diario *Clarín*, *La Nación*.

Actividad N° 25: Trabajo juego: «El kiosco de diarios». Preparación de materiales

(Se realizará en dos actividades.)

DINÁMICA: en grupos

TIEMPO: 25 minutos

DESARROLLO: Desde la propuesta de jugar al kiosco de diarios, pensaremos qué necesitamos para nuestro juego. Contaremos cuántos nenes quieren confeccionar el dinero, cuántos hacer los diarios y revistas, cuántos armar el kiosco, cuántos escribir el cartel del kiosco. Si surgen otras ideas para el trabajo juego armaremos más grupos. Cada grupo elaborará los materiales que necesite. Tendrán hojas y círculos de cartón de diferentes tamaños para el grupo que quiera hacer la plata, diarios, revistas y marcadores para los que quieran armar diarios y revistas cortando, pegando, escribiendo y armando nuevos diarios y revistas. Los nenes que hagan el cartel tendrán afiches, marcadores y cartón. Una vez que hayan armado los materiales realizaremos el primer juego y los guardaremos para volver a jugar. Otro día continuaremos con el armado de los materiales y realizaremos otro juego.

Materiales: hojas, círculos pequeños de cartón, afiche, marcadores, diarios, revistas, tijeras, goma de pegar, cartón.

Actividades de cierre

Actividad N° 26: Realización del juego dramático final perteneciente al trabajo juego: Jugamos al «kiosco de diarios»

DINÁMICA: grupal e individual

TIEMPO: 45 minutos.

DESARROLLO: observaremos los elementos confeccionados anteriormente y agregaremos lo necesario; organizaremos el juego final, armaremos entre todos el escenario y los materiales, distribuiremos roles y desarrollaremos el juego dramático.

Materiales: billetes, monedas, diarios, cartel, materiales de la sala.

Actividad N° 27: «Repartimos el diario de la sala y hacemos la evaluación»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 15 minutos.

DESARROLLO: Conversaremos en grupo sobre todas las actividades que hicimos acerca del diario, cuáles les gustaron más, qué aprendieron, qué actividad no les gustó, por qué. Leeremos el diario terminado. Observaremos los diarios que se llevarán a sus casas (una copia cada uno) para que se lo muestren a su familia, a sus amigos, les cuenten cómo lo hicieron. Les mandaremos una nota a las familias invitándolas al jardín para ver el diario original.

Materiales: diario de la sala

Actividades no vinculadas con la unidad didáctica

Área de matemática

Objetivos

Que el niño

- Se inicie en la comparación de longitudes en situaciones cotidianas
- Utilice diferentes unidades de medida de longitud
- Registre cantidades en situaciones de medición.

Contenidos

- Comparación de longitudes en contextos de la vida cotidiana.
- Utilización de diferentes unidades de medida no convencionales como botellas, zapatillas, pinceles, gomas de pegar.
- *Registro de cantidades.*

Actividad N° 1: «De menor a mayor»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: Como debemos medirnos para la inclusión en la fiesta de la escuela primaria en la cual tenemos que entrar ordenados de menor a mayor, vamos a hacer una lista de los nenes de la sala, del más bajo al más alto. Les preguntaremos con qué les parece que nos podemos medir, para que ellos propongan partes del cuerpo o elementos diversos de la sala.

Pegaremos un afiche con los nombres de cada uno ordenados de menor a mayor. Al finalizar leeremos entre todos la lista del más bajo al *más alto y se la llevaremos a la profesora de música para preparar el acto.*

Materiales: papel afiche, zapatillas, pinceles, gomas de pegar, partes del cuerpo y otros materiales que puedan sugerir los niños.

Actividad N° 2: «Datos curiosos»

DINÁMICA: grupal

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO: Recordándoles que decidimos reorganizar nuestra sala, propondremos medir algunas partes de la misma para cambiarlas de lugar y ver si entran... A partir de esto plantearemos los diferentes problemas: ¿cuánto mide el pizarrón, la mesa, el mueble...? para que ellos piensen cómo resolverlo, con qué elemento o parte del cuerpo medir. Nos dividiremos en subgrupos para medir los diferentes objetos y espacios, cada grupo elegirá aquello que utilizará para medir. En cada caso dos grupos tendrán que medir el mismo objeto para luego comparar las mediciones. Cada grupo anotará las medidas en un afiche colgado en el pizarrón. Luego entre todos lo leeremos retomando la idea de la reorganización de la sala y cómo incorporar los aportes de las mediciones realizadas. Anotaremos estos datos en el cuaderno de comunicaciones y las resoluciones a las que arribamos en función de la reorganización de la sala, para contárselos a las familias.

Materiales: papel afiche, zapatillas, pinceles, gomas de pegar, partes del cuerpo y otros materiales que puedan sugerir los niños.

Aclaración:

Se realizarán actividades literarias y de expresión corporal que continúan las secuencias que se vienen trabajando previamente, al igual que las actividades que se realizan en el cuaderno que proviene de una secuencia específica pensada a más largo plazo. Por lo tanto, las planificaciones de estas propuestas están incluidas en planificaciones previas.

Un cronograma a modo de ejemplo: cabe aclarar que no se observa en este cronograma ningún trabajo sobre el hecho histórico del 25 de mayo debido a que el mismo se trabaja en este caso en el turno de la mañana.

Primer semana

Hora	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26	Viernes 27
13.00 a 14.00	SIESTA	SIESTA	FERIADO NACIONAL	SIESTA	SIESTA
14.00 a 14.15	Intercambio: conversamos sobre el diario y su función social	Intercambio: Pegamos la secuencia de actividades del día.		Intercambio: Anotamos el día en el calendario	Intercambio: conversación con los chicos sobre el fin de semana
14.15 a 14.40	**Cuaderno**: Recorto letras del diario y armo palabras	Confección de una encuesta para los padres		Organización de la información de las encuestas	Conocemos las noticias y armamos una
14.40 a 15.20	Presentación de las historias de títeres (pertenece a la secuencia de literatura)	Actividad de matemática «De menor a mayor».		EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN MÚSICAL
15.20 a 15.40	MERIENDA	MERIENDA		MERIENDA	MERIENDA
15.40 a 16.00	PATIO	PATIO		PATIO	PATIO
16.00	SALIDA	SALIDA		SALIDA	SALIDA

Evaluaciones (se presentan dos a modo de ejemplo, una diaria y la final)

23-05

Conversamos en el intercambio sobre lo que ellos querían contar, también sobre lo que hicieron con Rocío a la mañana. Hablamos sobre el diario, si ellos lo leían o lo miraban, qué tipo de información podemos buscar en el diario. Retomé los aspectos que Rocío me contó que era necesario retrabajar y les mencioné aquellos significativos que habían surgido a fin de abordarlos desde lo que ya habían realizado. Este intercambio fue muy rico e interesante porque los chicos se entusiasmaron, se mostraron interesados. Intervine formulando preguntas que permitían que los chicos pensaran en la variada información que podían buscar en los diarios, el clima, horarios de cine y obras de teatro, horarios de programas de televisión, entre otras cosas. Conversamos sobre las otras secciones y sobre qué diarios encontramos. La actividad siguiente fue en los cuadernos. La propuesta era que recortaran letras diferentes y armaran palabras. Los chicos se distraían cortando fotos y dibujos. Pero fue interesante porque pudieron explorar y manipular los diarios, y este era otro propósito de la actividad. Le comenté esto a Rocío para que lo tenga en cuenta al realizar la próxima actividad en los cuadernos. No pudimos hacer la actividad con los títeres porque recuperaron la clase de educación física que habían perdido la semana anterior, ésta será incluida en el cronograma de la semana próxima.

Evaluación de la unidad didáctica
(realizada por las dos docentes residentes en conjunto)

Vale la pena aclarar que la experiencia de compartir la unidad didáctica fue muy positiva, logramos hacer un trabajo en equipo bien integrado. Corríamos el riesgo de hacer algo desarticulado y resultó todo lo contrario, pudimos integrar las actividades de cada una de manera que no fuera algo desordenado para los chicos. Siempre hablábamos para ver cómo nos había ido, qué habíamos hecho, cómo. Nos manteníamos al tanto de los cambios que hacíamos, nos consultábamos las dudas y también nos hacíamos sugerencias con total libertad. Fue una experiencia muy rica porque las dos «empujábamos» juntas, trabajábamos juntas. El trabajo en equipo no es fácil, pero si se logra puede ser muy enriquecedor y, en nuestro caso, en vez de ser motivo de problema, fue un punto a favor. Es una experiencia muy enriquecedora porque es muy rico en la práctica trabajar en equipo con el resto

de las maestras, con las auxiliares, incluso con la directora, y logramos trabajar «juntas».

En la institución encontramos el respaldo que toda maestra necesita, recibí una sonrisa todos los días, un saludo cordial de cada una de las personas que trabajan allá, y todo el apoyo para el desarrollo de la propuesta.

Uno de los problemas más significativos a los que nos enfrentamos es la falta de límites, de respeto por el otro. No encontramos aún la mejor manera de resolverlo, nunca se termina de aprender porque cada chico es un mundo diferente, no hay dos iguales. Fuimos probando diferentes maneras y descubriendo que la mejor no era la misma para todos los nenes, sino que algunos respondían mejor de una forma y otros de otra. Una estrategia que nos sirvió mucho fue la de presentar la propuesta como un desafío a resolver: «a ver quién se anima, quién sabe responder esta pregunta, para poder hacer esto tienen que escuchar con muchísima atención, pensar muy bien, cómo podemos hacer determinada cosa».

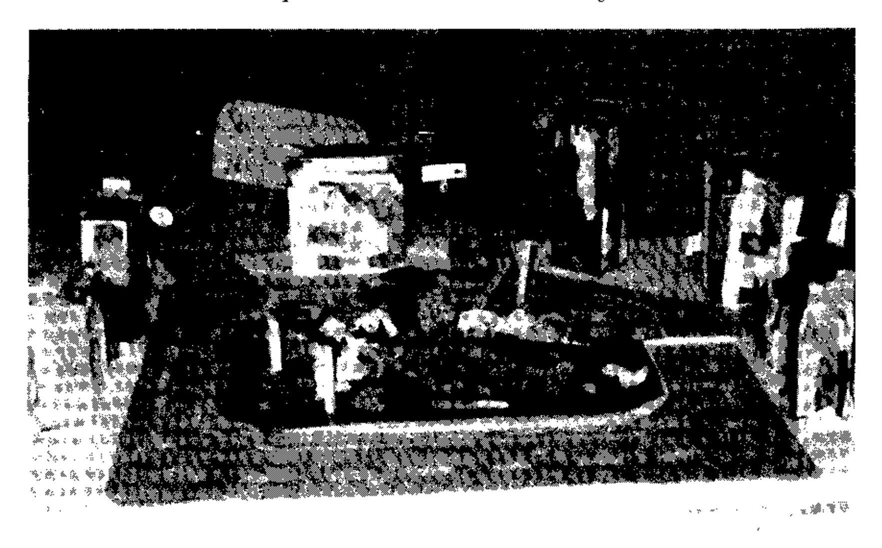
El vínculo con los chicos es muy bueno. A pesar de que a veces las posibilidades no alcanzaban para cubrir las demandas de todos, para calmar los impulsos, para resolver tranquilamente los conflictos que se presentaban. Nos retribuyeron muchísimo, tanto desde el afecto como desde las producciones y los trabajos. Nunca dejaron de sorprendernos, actividad por actividad, encuentro por encuentro, siempre decían o hacían algo que nos sorprendía. Son chicos con muchísima iniciativa y compromiso con la tarea, siempre tienen ganas de trabajar, de jugar, de participar de las diferentes propuestas. Son nenes que necesitan estar en continua actividad, necesitan hacer todo el tiempo algo. Gracias a estas enormes virtudes del grupo es que pudimos trabajar tanto y llegar tan lejos realizando aprendizajes muy importantes tanto con relación al diario, sus funciones, su organización y distribución, sus secciones, a las características e importancia de las noticias y de la información que se brinda y a las personas involucradas en todo este proceso, como con relación al trabajo en equipo y la importancia de escucharse y respetarse para poder producir de manera conjunta. Las propuestas fueron ricas y adecuadas, así lo evaluaron los chicos con palabras y con sus acciones. Fue interesante articular las propuestas de la unidad didáctica con el trabajo sobre lengua en los cuadernos. Las propuestas del área de matemática, si bien fueron interesantes para los chicos, necesitan ser retomadas o incluidas en una secuencia que permita enriquecer el trabajo realizado, que resultó significativo y fue disfrutado pero escaso y breve.

Cabe destacar la importancia fundamental del trabajo complementario con las familias, cuyos aportes enriquecieron y dinamizaron las propuestas, y el trabajo con los otros informantes (el dueño del kiosco de diarios, el editor del diario barrial, la profesora de música con la noticia sobre sus premio), que le dieron un matiz muy especial al desarrollo de la unidad.

Continuaremos trabajando fuertemente sobre el área de literatura y sobre la problemática de los límites en el desarrollo del nuevo proyecto.

Un ejemplo de Cierre de una unidad didáctica

Unidad didáctica «El barrio de la escuela».
Realización de la maqueta como cierre del trabajo.



María Jimena Navatta • Sala Verde 3 años • JIC 1 - DE 15 - GCBA. Año 2003

Los niños trabajaron con cajas de diferentes tamaños y con papeles de distintas clases y colores para decorarlas; éstas posteriormente se convirtieron en las casas y negocios cercanos al jardín.

En la foto se puede apreciar el producto final de la maqueta. En ella se puede diferenciar el colegio y el kiosco, ya que presentan carteles, como también la iglesia, que tiene una cruz; el resto de las cajas representa casas de la zona.

En el centro se encuentra la plaza con los juegos como el sube y baja, el tobogán y los bancos, confeccionados con sorbetes, palitos de helado y tapas de gaseosa.

Las calles se encuentran señalizadas con carteles como los vistos en la salida: «Prohibido estacionar», «Ceda el paso», y carteles con el nombre y la altura de la calle con su correspondiente flecha. Las calles también presentan las líneas que corresponden a los carriles de los autos y a la bici senda, como también las lomas de burro.

Concluyendo con las propuestas a modo de ejemplos

Retomaremos la idea de revalidar la diversidad de opciones en los diseños y las tareas, la incorporación de todo aquello que integre la creatividad de docentes y escuelas, y la apertura a todas las modalidades que puedan crearse y recrearse. Abrimos de par en par las puertas a las innovaciones, en función de la riqueza que acepta la diversidad y a la vez posibilita la igualdad de oportunidades.

Retomando algunos aspectos

Sobre la base de considerar a la planificación didáctica como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones docentes, es fundamental que se conforme como un instrumento válido para docentes e instituciones. Mirar a la planificación desde este lugar nos permite alejarnos de la idea de que es una sobrecarga que agrega pedidos sin sentido a la compleja tarea docente. Entenderla como necesaria para organizar el trabajo permite vivirla como una parte de la tarea a realizar que colabora en el desarrollo de la práctica cotidiana. Es decir, cuando se anticipan los aspectos posibles de ser pensados previamente, en la realidad podemos dedicarnos con más tranquilidad a todo lo que inevitablemente va surgiendo más allá de lo previsto.

En la lectura de los documentos curriculares podemos encontrar de manera explícita o implícita el proyecto educativo, sus fundamentos y prioridades, plasmados en los propósitos, objetivos y contenidos que se establecen. Especialmente en la selección de contenidos propuestos y sus modos de organización, encontramos expresadas las prioridades que la escuela debe abordar en su función transmisora y transformadora de conocimientos, porque coincidiendo con Sacristán (1992) «la enseñanza no opera en el vacío».

En la actualidad se menciona constantemente la idea de la universalización y la democratización haciendo hincapié en una educación para todos y en la igualdad de oportunidades. El marco teórico y el enfoque didáctico en consonancia con estas ideas expresan fundamentos educativos, propósitos, objetivos, contenidos, basados en la enseñanza de aspectos que favorezcan el acceso de todos al conocimiento en el

marco de la mencionada equidad. Pero esta tendencia no se vislumbra en las decisiones políticas ni en las estrategias de los gobiernos en función del alcance de estas metas. Nos pueden decir que se crean escuelas y se abren salas, pero los que vivimos las instituciones desde adentro sabemos perfectamente que las prioridades económicas y culturales no están puestas en garantizar situaciones escolares acordes con las necesidades de niños y docentes.

Entonces, el desafío actual se basa en retomar las utopías, darle vuelo a las ideas y trabajar conjuntamente para su realización.

Pensando nuevamente en los sueños...

Para el Nivel Inicial como institución de educación formal: el reconocimiento, el crecimiento, la calidad, la reflexión y las acciones profesionales.

«En mi opinión, como ya he tenido oportunidad de explicar en diversas publicaciones, la Escuela Infantil como estructura institucional global ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo dialéctico y a veces contradictorio:

(...) reforzar su propia identidad y autonomía formativa (que la libere de la subsidiaridad y dependencia con respecto a los niveles posteriores de la escolaridad) y, paralelamente,

(...) reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.

»El primer punto resulta fundamental para poder desarrollar una correcta lectura del nuevo sentido que se le otorga a la Educación Infantil, lejos de la vieja concepción del Preescolar. No se trata de pensar la Educación Infantil como preparación para la escuela primaria sino de darle un sentido propio y vinculado a un cometido educativo específico.

»Tradicionalmente, al menos en nuestro contexto, la escuela infantil se ha debatido entre un doble riesgo. Por un lado, el de convertirse en una estructura asistencial comprometida únicamente con la "guarda y cuidado" de niños pequeños. Por el otro lado, el de convertirse en un periodo escolar mimético, en enfoques y exigencias instructivas, de la etapa siguiente (un adelantamiento de la Educación Primaria). En ambos casos, el desplazamiento en uno u otro sentido ha significado siempre un correlativo vaciamiento de sentido formativo propio»[1].

---

1. Zabalza. Miguel A. «Controversias sobre la Educación Infantil. El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil». Newsletter N° 126. Infantiae.Org. <En World Wide Web: http: //www.infantiae.org/zabalza260203.htmwww.> [26.02.2003]

De todas formas, la situación ha variado mucho en los últimos tiempos, y resulta bastante evidente que la identidad formativa plena de la etapa educativa que conforma la Educación Inicial, ha ido alcanzando en la mayor parte de los casos niveles cuanti y cualitativos que mejoran constantemente.

Ahora bien, este sentido propio, esta identidad del Nivel Inicial —de la Educación Inicial— de la Escuela Infantil, se plasma en la búsqueda de su sentido en las razones políticas, sociológicas, filosóficas, culturales y educativas de su existencia; están implicados en el encuentro del significado de sus acciones esenciales y cotidianas; forman parte muy especialmente de la búsqueda del sentido de su tarea para los niños y sus familias.

Para con los niños de Nivel Inicial como sujetos de derecho a una educación de calidad y una vida plena: nos planteamos un poderoso desafío: analizar, reflexionar, pensar, buscar, encontrar, modificar, accionar, diseñar, evaluar, en función de las necesidades educativas en las primeras etapas de la infancia. De esta infancia también en riesgo de perder su identidad, sus peculiaridades, su deseo de jugar y aprender. Cuando esto se pierde por vivenciar situaciones de enseñanza rígidas, estáticas, vacías de sentido, carentes de significado y placer, es doloroso; pero cuando se pierde porque se termina la infancia antes de tiempo para pasar a vivir el mundo adulto del trabajo en el marco de un sistema injusto que no cuida a los más vulnerables, el dolor trasciende las fronteras de lo humano.

Desde este lugar, la prioridad se ubica en el acceso de todos los niños a una buena enseñanza que genere buenos aprendizajes. ¿Cómo? Repensando las prácticas instaladas, revisando los estereotipos, recordando los inicios desde la reflexión crítica, repensando los marcos teóricos que encuadran las decisiones, revisando las ideas, encontrando otras opciones, buscando incansablemente nuevas formas, diseñando y concretando proyectos de calidad, analizando y evaluando, replanteando las metas, reencontrándonos con nuestro rol de educadores desde la ética para imprimirle fundamentos a nuestras acciones como profesionales.

«Entender las metas y destrezas valoradas en la propia comunidad de los niños es esencial para definir el punto de llegada del desarrollo, lo mismo que para examinar las destrezas cognitivas de los niños y las costumbres específicas de participación guiadas utilizadas por el niño, sus cuidadores y las personas con las que interactúa. (...) El concepto de desarrollo utilizado en este libro se refiere a las transformaciones

de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo cognitivo...» (Rogoff 1993).

Y, como agregado, la vivencia de la diversidad, tan actual, tan presente, tan necesaria de ser considerada para actuar desde la ética.

«A la luz de estos hallazgos, una educación que insiste en trabajar desde la visión uniforme de los niños que se ha venido manejando por décadas y que persiste en dirigir sus mejores esfuerzos en detectar y compensar déficit y dificultades antes que recursos y potencialidades en el desarrollo de los niños, plantea un serio problema de equidad (...)

La tarea del educador se complejiza. Las rutinas y procedimientos uniformes y estandarizados, sumamente útiles desde una lógica de masificación, tendrían que dejar paso a estrategias diferenciales, más creativas, más ricas en repertorio, más conectadas con las posibilidades y procesos de los niños que con los contenidos y plazos de los programas preestablecidos de estimulación temprana o educación preescolar. Si los niños no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar necesariamente las mismas metas en todos los campos, me resultaría impensable el rol del educador sin un conocimiento previo de las diferencias, sin habilidad para estimular y atender procesos distintos al mismo tiempo, sin capacidad para interaccionar con los niños rescatando sus aciertos y cualidades por encima de sus fallas para fortalecer su autonomía y su autoconfianza antes que su pasividad y sumisión.»[2]

Para los docentes de Nivel Inicial como profesionales de la educación: nuevamente los sueños, las búsquedas, la responsabilidad que a veces abruma pero que siempre recuerda el valor fundamental de la tarea.

Juan Carlos Tedesco sostiene que la adopción de políticas que aborden el desafío de la equidad con calidad tiene algunos requisitos

---

2. Ortiz, Luis Guerrero, OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 22. Educación inicial. Enero-Abril 2000.

en relación con la docencia. Uno de ellos, que considera central, tiene que ver precisamente con el desarrollo de capacidades complejas, que rompan la rutina y la mecanización de las prácticas de cuidado y educación de niños pequeños.[3]

Estas capacidades complejas implican la reflexión constante y compartida, la tarea en equipo, la capacitación y asesoramientos continuos, el apoyo crítico sobre documentos curriculares y bibliografía actualizada.

Ahora bien, nunca es lo suficientemente reiterativo recordar que los lineamientos curriculares se formulan para todas las instituciones, para todas las salas, para todos los grupos, para todos los maestros, por lo cual no hay modo de entender la concreción de las metas y tareas sin pensar en un docente que contextualice, especifique y tome decisiones encuadradas en los lineamientos que explicitan las prioridades educativas de todo el sistema. No olvidemos que la autonomía docente implica reconocerse como integrante de un sistema más amplio poniendo en juego la función social que sobrepasa el desarrollo personal del rol y generando las acciones personales pertinentes en función de la propia responsabilidad profesional y educativa.

Retomando a Zabalza (1997), podemos mencionar que para acercarnos a una educación de calidad, es esencial que los educadores trabajen en grupos, formando parte de proyectos estables y participando en las instituciones a través de iniciativas y propuestas. En relación a la tarea con los alumnos, es fundamental lograr un equilibrio entre la iniciativa infantil y la propuesta docente, dando lugar a los aspectos emocionales como base del trabajo, organizando tiempos y espacios ricos, manteniendo además rutinas estables que creen un marco de seguridad complemento de la creatividad y la diversidad en las acciones. Esta tarea debe abarcar las diferentes áreas-aspectos y la diversidad de contenidos que dan cuenta de una educación de calidad para la primera infancia, desarrollando el seguimiento personal e individual de cada niño y sus procesos. Así mismo, es necesario acompañar los procesos con un lenguaje enriquecido y respetuoso y un trabajo complementario y conjunto con las familias y el entorno conformando escuelas abiertas.

---

3. Ib.

Algunas conclusiones construidas desde las utopías

Debemos festejar, sin lugar a dudas, el hecho de que todavía se puede construir un futuro mejor para todos, y que todos somos parte de esa construcción. Está en nosotros sembrar la idea de que todo cambio es posible a partir del esfuerzo y la generosidad del trabajo en equipo. En momentos de alta complejidad en lo social, económico, político y educativo, hemos asumido el desafío de sostener las utopías y concretar proyectos. Sostener la problemática social sin descuidar la esencial tarea educativa no es una meta sencilla, pero sí posible, y de hecho la escuela lo está logrando.

Pero estos objetivos se alcanzan cuando trabajamos juntos, priorizando el bien común sobre los intereses personales, cuando cada institución se conforma como un equipo basado en la cooperación y no en la competencia o el individualismo, cuando nuestros alumnos siguen siendo el eje primordial sobre el cual levantamos nuestra mirada, cuando jamás olvidamos que la educación es el camino para permitirles el presente y el futuro que se merecen asumiéndonos responsables de brindarles situaciones plenas de conocimientos y valores.

En la medida en que la crisis avanza la escuela se transforma, cada vez más, en un espacio de cuidado que, de alguna manera, confronta las injusticias y sostiene la trama social.

Cullen dice refiriéndose a las relaciones entre la ética y el conocimiento: «...lo que nos ocupa y preocupa a los docentes siempre se relaciona con el conocimiento y con la ética. Esto significa que el espacio profundo de nuestro estar cotidiano se configura en el horizonte de la búsqueda de la verdad y en el cielo abierto del ideal de justicia. Son estas coordenadas las que transforman en problemas propiamente educativos, tanto los tiempos difíciles, como éste, donde la crisis cala los huesos, como los tiempos más tranquilos, hoy día tan "a veces" y tan fugaces, donde parece que las figuras se acomodan y los colores armonizan.

¿Qué mantiene el horizonte cuando caminamos como docentes por senderos que parece que siempre se bifurcan? ¿Qué abre el cielo cuando con esfuerzo levantamos la mirada de docentes, muchas veces abrumada por las lágrimas que producen el dolor, la rabia, y la impotencia? No encuentro mejor respuesta que afirmar con énfasis que buscamos la verdad, que queremos la justicia, y entonces trabajamos en eso, con eso, y para eso» (Cullen, 2004).

Se trata de comprender que no debemos perder el horizonte de máxima para nuestras metas porque eso nos demuestra que existe un camino válido a seguir, pero que este deseo no tiene sentido si no lo

pensamos junto a los otros, porque la vida digna de ser vivida se construye con los otros y no contra los otros.

Desde esta mirada se asume como valor fundamental el trabajar solidariamente para que los sueños aún sean posibles, pensando en que los educadores tienen la responsabilidad y el privilegio de formar a otros. Esto impone el asumirse como sujetos respetuosos, compañeros, plenos de conocimientos, que manifiestan los valores democráticos en cada una de sus actitudes.

Para ustedes educadores, los mejores senderos, los horizontes más claros y las utopías posibles...

Algunas preguntas para la reflexión que surgen de la lectura de este libro

- ¿Qué lugar ocupa la planificación en el Nivel Inicial? ¿Cuáles son sus funciones y posibles modos de organización? ¿Qué características ha de tener?
- ¿Qué aspectos presentaría como encuadre de la planificación institucional y áulica?
- ¿Qué aportes le brinda el Diseño Curricular al trabajo en las instituciones y específicamente al docente para su tarea diaria?
- ¿Cuál es la relación óptima que debe plantearse entre el diseño curricular, el proyecto institucional y las planificaciones áulicas?
- ¿Cuáles son los componentes del modelo didáctico actual? ¿Cuál es su relación con la planificación didáctica?
- ¿Qué tipos de planificaciones realiza un docente en el Nivel Inicial? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las mismas? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cómo es el procedimiento de realización?
- ¿Cómo define al juego trabajo? ¿Cuáles son sus características y sus posibles modos de organización? ¿Cuáles son las diferencias con el trabajo juego, el juego centralizador y el juego libre en sectores?
- ¿Cuáles son las peculiaridades de la modalidad de taller? ¿Cómo pueden organizarse los talleres en el Nivel Inicial?



BIBLIOGRAFÍA

Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina. 1995

BELTRÁN LLAVADOR, F. y ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO. *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo.* Morata. Madrid. 2000.

Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Año 1 Nº 5: *Jardín Maternal 1,* 1998, Año 2 Nº 8 *Planificación,* 1999, Año 3 Nº 30 *Talleres en el Jardín,* 2000, Buenos Aires, Argentina.

COLL, C. y SOLE, I. *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica.* Cuadernos de Pedagogía. Nº 168. 1989.

CULLEN, CARLOS. *Perfiles ético-políticos de la educación.* Paidós, Argentina. 2004.

Diseño curricular para la educación Inicial. Marco General. Dos y tres años. Cuatro y cinco años. Argentina. GCBA, Secretaría de Educación. 2000.

Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA. Argentina. 1989.

DENIES, CRISTINA. *Didáctica del Nivel Inicial.* Buenos Aires. El Ateneo. 1990.

DOLTO, FRANCOISE. *La causa de los niños.* Paidós. Barcelona. 1996.

DUSSEL, I y M. CARUSO. *La invención en el aula.* Santillana. Buenos Aires, 2000.

FENSTERMACHER, GARY, «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. WITTROCK, *La investigación en la enseñanza* I, Madrid, Barcelona, Paidós, MEC, 1989.

GALPERÍN, SUSANA. «Supuestos básicos del método de juego trabajo» en Bosch y otros: *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas.* Paidós, Buenos Aires, 1983.

GORIS, BEATRIZ. «Historia y Actos patrios. Propuestas para los más pequeños». Trayectos. Buenos Aires. 2006

GUERRERO ORTIZ, LUIS. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 22. Educación Inicial. Enero-Abril 2000

HARF Y OTROS. *Nivel Inicial: aportes para una didáctica.* El Ateneo. Buenos Aires, 1996.

HARF, RUTH. *Estrategias docentes: el docente como enseñante.* GCBA. Dirección de nivel Inicial. Buenos Aires. 1997.

JACKSON, P. *La vida en las aulas.* Morata. Madrid. 1991

MALAJOVICH, ANA Y OTROS. *Recorridos didácticos.* Paidós. Buenos Aires. 2000

MEIRIEU, PHILIPPE. *Frankestein Educador.* Alertes. Barcelona. 1998.

MEIRIEU, PHILIPPE. *La Opción de educar.* Octaedro. Barcelona. 2001.

ORIGLIO, BERDICHEVSKY, PORSTEIN, ZAINA. *Arte desde la cuna.* Nazhira. Buenos Aires. 2003

PASTORINO, ELVIRA. «Nivel Inicial; La unidad didáctica en proceso» en Revista *Ida y vuelta* Profesional docente. Buenos Aires. 1997.

PÉREZ GÓMEZ y SACRISTÁN, G. J. *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. España. 1992

PITLUK, LAURA. *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Novedades Educativas, 2006.

ROGOFF, BÁRBARA. *Aprendices del pensamiento.* Paidós, Barcelona, 1993.

SARLE, PATRICIA. *Juego y aprendizaje escolar.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001.

TERIGI, FLAVIA. *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum.* Programa de Transformación de la Formación docente. (P.T.F.D.) de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación, 1993.

TONUCCI, FRANCESCO. *Cuando los niños dicen Basta!* Losada. Argentina. 2003.

VIOLANTE, ROSA. *Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente* Departamento de Práctica y residencia del Normal N° 1 «Pte. R. S Peña» del GCBA. Buenos Aires. 1998.

ZABALZA, MIGUEL. «Los diez aspectos clave para una educación infantil de calidad» en *Calidad en la educación infantil.* Narcea. Madrid. 1997.

ZABALZA, MIGUEL. «Controversias sobre la Educación Infantil. El dilema entre cuidados y educación en la educación infantil». Newsletter N° 126. Infantiae.Org. <En World Wide Web: http: //www.infantiae.org/zabalza260203.htmwww.> [26.02.2003]